

Д. Б. Свириденко

# Академічна мобільність: Відповідь на виклики глобалізації



Монографія

**Міністерство освіти і науки України**  
**Національний педагогічний університет**  
**імені М.П.Драгоманова**

**Д. Б. Свириденко**

**АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ:  
ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

**МОНОГРАФІЯ**

**Київ**  
**Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова**  
**2014**

**УДК 1:316.3]:378**

**ББК 87.667.1:74.48**

**С 24**

Рекомендовано до друку Вченою Радою  
Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова  
(протокол № 12 від 29 травня 2014 р.)

Рецензенти: Е.М. Герасімова, доктор філософських наук, професор  
Т.А. Жижко, доктор філософських наук, професор  
О.В. Уваркіна, доктор філософських наук, професор

У монографії здійснено аналіз феномену академічної мобільності в контексті глобалізаційних викликів системі вищої освіти. Автором досліджені соціокультурні передумови оформлення ідей академічної мобільності, розкритий зв'язок із проблематикою свободи, проаналізовані екзистенціальні проблеми актуалізації академічної мобільності у сучасній сфері вищої освіти, запропоновані моделі реалізації академічної мобільності у освітньому просторі на початку ХХІ ст.

Монографія стане в нагоді дослідникам в галузі соціальної філософії, філософії освіти, освітньої політики, а також викладачам, аспірантам та студентам вищих навчальних закладів.

ISBN 978-966-660-980-2

**Свириденко Д.Б.**

С 24 Академічна мобільність: відповідь на виклики глобалізації: монографія / Д.Б. Свириденко. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – 279 с.

**УДК 1:316.3]:378**

**ББК 87.667.1:74.48**

ISBN 978-966-660-980-2

© Свириденко Д. Б., 2014

© Національний педагогічний університет  
імені М.П. Драгоманова, 2014

## ЗМІСТ

<b>ПЕРЕДМОВА</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ПРОЯСНЕННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОБҐРУНТУВАННЯ ЙОГО ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД</b>	<b>8</b>
1.1. Визначення ключових понять дослідження	8
1.2. Концептуалізація феномену академічної мобільності у сучасній соціогуманітаристиці	30
1.3. Обґрунтування методології дослідження	39
<b>РОЗДІЛ 2. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ АКТУАЛІЗАЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В ДОБУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ</b>	<b>50</b>
2.1. Визрівання академічної мобільності в університеті від доби Середньовіччя до сучасності	50
2.2. Глобалізація як чинник розгортання сучасних процесів академічної мобільності	67
2.3. «Мобільний поворот» у бутті сучасного суспільства та освіти	84
2.4. Мультикультуралізм як аксіологічно-світоглядна основа імплементації академічної мобільності	98
<b>РОЗДІЛ 3. ФЕНОМЕН АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ДИСКУРСІ СВОБОДИ</b>	<b>110</b>
3.1. Академічна мобільність в контексті негативної свободи: «мобільність від»	110
3.2. Академічна мобільність в контексті позитивної свободи: «мобільність для»	121
3.3. «Справжня» та «несправжня» академічна мобільність	133
<b>РОЗДІЛ 4. АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИХ ВИМІРАХ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ: ПІДХОДИ МЕТААНТРОПОЛОГІЇ</b>	<b>148</b>
4.1. Феномен академічної мобільності в буденному бутті людини	148
4.2. Академічна мобільність у граничному бутті	158
4.3. Академічна мобільність в метаграничному вимірі людського буття	171

<b>РОЗДІЛ 5. РЕАЛІЗАЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В БУТТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ</b>	<b>185</b>
5.1. Феномен флексибільного мислення особистості як умова реалізації академічної мобільності	185
5.2. Педагогічні стратегії імплементації академічної мобільності	198
5.3. Феномен віртуального університету та академічна мобільність	214
<b>ПІСЛЯМОВА</b>	<b>244</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ</b>	<b>251</b>

## ПЕРЕДМОВА

Академічна спільнота України із нетерпінням очікує прийняття нової редакції Закону України «Про вищу освіту» і початку тривалих та, сподіваємось, результативних процесів його імплементації. Серед першочергових положень нового закону, який вимагатиме свого оперативного впровадження у освітню практику, є розвиток академічної мобільності. В українському суспільстві є за-требуваним подальше поглиблення процесів мобільності студентів, викладачів, науковців, адміністраторів навчальних закладів з метою наповнення європейської інтеграції України реальним змістом. Розбудова єдиного європейського простору вищої освіти не уявляється нами без українського досвіду, який наше суспільство і українська освіта можуть дати нашим європейським партнерам. Наша держава вже майже десять років є країною-учасницею Болонського процесу, який слугує орієнтиром для здійснюваних процесів модернізації в галузі вищої освіти, тому прийшов час не лише отримувати, але й пропонувати своє. Актуалізація процесів академічної мобільності є справедливою відповіддю на виклики глобальної економіки, яка розгортається в планетарному масштабі, а інтернаціоналізація освіти набуває потужних масштабів, формуючи полікультурне освітнє середовище. Дослідники в Європі та Україні визнають, що академічна мобільність потребує підтримки на усіх рівнях задля поширення її ідей, адже досі масштаби реального їхнього втілення є незначними. Проте, у документах Болонського процесу на 2020 рік заплановано, що не менше, ніж 20% випускників університетів будуть мати досвід навчання в іншій країні, що свідчить про суттєву інтенсифікацію академічних обмінів.

Актуальність теоретичних пошуків в цій царині відзначається великою кількістю вітчизняних науковців, зокрема В. Андрущенко: робиться наголос на тому, що академічна мобільність є складним явищем, яке тісним чином переплетене із низкою проблем, пов'язаних із гармонійним входженням української освітньої сфери до європейського простору. До того ж, в вітчизняній освіті набувають масштабності процеси демократизації, спрямовані на реалізацію академічних свобод студентів як суб'єктів освітнього процесу, і саме академічна мобільність дає можливість їм вибудувувати власну академічну траєкторію. Вважається, що академічна мобільність є одним із ключових інструментів, що реалізує чотири базових принципи в сучасній освіті (за даними Міжнародної

комісії з освіти для XXI ст. при ЮНЕСКО): навчити пізнавати; навчити робити; навчити жити разом із іншими; навчити жити.

На фоні зазначеного вище, все ж маємо підстави констатувати, що у питанні із імплементацією ідей академічної мобільності склалася ситуація, коли освітня практика випереджає освітню теорію, активного вжитку набувають феномени, сутність яких ще не стала предметом філософських досліджень. За інтуїтивною зрозумілістю прихований брак змістовної рефлексії даного явища, без якої недоцільно говорити ані про ефективність даних процесів, ані про їхню цінність для сучасного суспільства. На нашу думку, процеси академічної мобільності мають недостатню теоретичну дослідженість з точки зору пошуку глибинних засад цього явища, зв'язку процесів участі у академічних обмінах із процесами трансформації особистості в іншому академічному середовищі, зв'язку освіти із суспільними трансформаціями тощо. Проте, станом на сьогодні, більшість досліджень академічної мобільності, намагаються відповісти на питання «в якій формі?», «яка користь державі?», «які заходи необхідно розробити?», «як трансформувати освітні практики?» тощо, залишаючи на периферії дослідницького інтересу особистість, що включається у академічні програми, дистанціюючись від розкриття соціокультурних та екзистенціально-філософських аспектів феномену академічної мобільності.

В соціогуманітарних науках в цілому накопичений певний фонд знань, достатній для розгортання окремого соціально-філософського дослідження феномену академічної мобільності, проведення якого сприяло б його подальшому утвердженню в якості елемента філософського дискурсу, а також надало б обґрунтованості теоріям модернізації сфери вищої освіти. Англійський соціолог Дж. Уррі писав, що у дослідженнях подорожей занадто багато транспорту та недостатньо суспільства, недостатньо осмислення процесів взаємозв'язку між ними. Використовуючи цю метафору, висунемо тезу, що у дослідженні феномену академічної мобільності станом на сьогодні маємо небагато робіт, які б намагались охопити цей феномен як цілісність, віддаючи перевагу розкриттю педагогічних, психологічних, нормативно-регуляторних його аспектів.

Феномен академічної мобільності постає елементом філософських дискусій в контексті теоретичного обґрунтування модернізаційних процесів в галузі вищої освіти, при аналізі феноменів міграції, соціальної мобільності тощо. Академічна мобільність є складним процесом особистісного та професійного розвитку, при розгортанні якого особистість щохвилини зустрічає необхідність ви-

рішення динамічних життєвих ситуацій, актуалізуючи широкий спектр специфічних навичок: здатність до міжкультурної комунікації; вміння мислити у термінах толерантності, дистанціюючись від будь-яких проявів дискримінації; здатність до саморефлексії; екзистенціальну відкритість тощо. Аналіз філософських досліджень та робіт у суміжних соціогуманітарних науках свідчить про те, що їхня більшість дистанціюється від механізмів осягнення студентами способів орієнтації в новому академічному середовищі, від питань формування та розвитку здібностей до адаптації та конструктивної взаємодії з новими умовами навчання та життя в цілому, від розуміння цілей, на досягнення яких спрямована участь особистості в академічній мобільності.

У даній монографії проведений «огляд порядку денного» феномену академічної мобільності, зокрема, розглядаються соціокультурні передумови актуалізації цього феномену в наш час; аналізується співвідношення феномену академічної мобільності із концептами позитивної та негативної свободи; розкривається специфіка імплементації ідей академічної мобільності в буденному, граничному та метаграничному бутті людини (підходи метаантропології); досліджуються феномени флексибільного мислення, педагогічні стратегії та інституційні засади реалізації цього освітнього явища. Монографія не претендує на всезагальність, а її автор усвідомлює, що своєю роботою здійснює першу на вітчизняному та пострадянському просторі спробу окреслити контури соціально-філософської проблематики феномену академічної мобільності.

Дослідження відкриває низку перспективних напрямків використання ідей академічної мобільності в освітньому процесі, як на рівні логік та моделей інтернаціоналізації сучасних університетів, так і на рівні підготовки нового вчителя для європейського континенту, який, завдяки академічній мобільності, стане носієм загальноєвропейських та загальнолюдських цінностей, таких як повага до життя, людина, добро, природа, справедливість, свобода, рівність, гуманізм, праця, знання (істина), краса (гармонія) та інші.

Монографія, що пропонується, буде цікавою дослідникам процесів сучасної модернізації освіти в контексті розбудови глобального простору вищої освіти та досліджень, розробникам освітньої політики в галузі академічної мобільності, теоретикам та практикам процесів академічної співпраці, викладачам і студентам, а сам автор відкритий до наукового діалогу та співпраці.



## **РОЗДІЛ 1. ПРОЯСНЕННЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ТА ОБГРУНТУВАННЯ ЙОГО ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД**

В даному розділі нами здійсню прояснення основних понять дослідження та обґрунтовуються його основні теоретико-методологічні засади. Зокрема, в першому підрозділі нами аналізуються основні поняття дослідження («академічна мобільність», «мобільність», «соціальна мобільність», «професійна мобільність», «міграція» тощо), аналізується специфіка їхнього використання в загальнонауковому та філософському дискурсах. В другому підрозділі розкриваються ключові напрямки концептуалізації феномену академічної мобільності у сучасній соціогуманітарній науці, що дозволяє окреслити актуальні проблеми дослідження цього освітнього феномену; виявити коло дотичних проблем, в яких цей феномен також проблематизується; окреслити джерельну базу дослідження. В третьому підрозділі здійснюється обґрунтування методології дослідження феномену академічної мобільності, зокрема, послідовно описується логіка розгортання нашого наукового пошуку, визначається евристичність поліметодологічного підходу для даної роботи.

### **1.1 Визначення ключових понять дослідження**

Модернізація сучасної сфери вищої освіти України є одним із трендів вітчизняного освітнього дискурсу. Така ситуація обумовлена необхідністю пошуку теоретичного обґрунтування змін в цій сфері та філософського обґрунтування нової парадигми освіти, яка приходить на зміну класичній, стан якої дослідники описують як кризовий. Здійснення сучасним університетом властивих йому світоглядних функцій вимагає надання сучасним освітнім практикам рангу важливих наукових проблем. До того ж, по мірі здійснення модернізаційних процесів, освітній дискурс України щодня поповнюється термінами, запозиченими із міжнародної освітньої теорії та практики, вони часто відразу зазнають широкого вжитку, проте без належного теоретичного обґрунтування.

Говорячи про академічну мобільність студентів, викладачів та науковців, ми неминуче приходимо до потреби визначення того, що собою являють простори, в яких ідеї мобільності актуалізуються. Під Європейським простором вищої освіти (European Higher Education Area) розуміють простір вищої освіти країн-учасниць Болонського процесу, що проводять узгоджену і прозору освіт-

ню політику [138, с. 25]. Зокрема, існує поняття Європейського дослідницького простору (European Research Area), який розуміється в якості простору, що сприяє співпраці дослідників країн Європейського Союзу з метою створення умов для реалізації спільної і прозорої політики у сфері досліджень, збільшення інвестицій у дослідження і розробки, удосконалення систем підготовки дослідників, додаткової підготовки дослідницького персоналу та розвитку конкурентоздатної економіки, що ґрунтується на знаннях [138, с. 25]. Дійсно, співпраця країн ЄС знаходить конкретний вияв саме в освіті і, зокрема, у академічній мобільності. Не має змісту теза про «спільну і прозору політику у сфері досліджень» без урахування потреби у академічній мобільності не лише студентів, але й викладачів університетів та дослідників. Зростання інвестицій у цю сферу має базуватися на транспарентності і відкритості «правил гри» усіх зацікавлених суб'єктів, що, в свою чергу, включає сприяння тому, що прийнято називати «академічною мобільністю».

Поряд із цим, визнається факт існування розмитої семантики більшості ключових термінів сфери вищої освіти, що, на думку авторів Національного освітнього глосарію з вищої освіти (2011 р.), обумовлює необхідність прояснення їх змісту, системного визначення з метою підвищення ефективності фахової комунікації [138, с. 4]. Ці автори (І. Бабин, Я. Болюбаш, А. Гармаш, В. Кремень тощо) окреслюють актуальність подолання термінологічної амбівалентності наступними фактами: відсутністю серед фахового загалу єдиного поняттєво-термінологічного апарату, а отже – консенсусу в розумінні та використанні термінології вищої освіти; неможливістю безпосереднього міждисциплінарного використання глосаріїв міжнародних документів, оскільки вони складені «для цілей» кожного документу, продукуючи термінологічну багатозначність; наявністю усталених, проте, неточних термінів у фаховій лексиці; неточним перекладом англомовних термінів первинних документів; використанням у національній освітній практиці термінів, що неточно узгоджуються із міжнародною термінологією [138, с. 4-6]. На нашу думку, поняття «академічна мобільність» не є виключенням, а, скоріше, одним із «флагманів» термінологічної невизначеності в освітньому дискурсі України. І це зрозуміло, адже суспільна практика часто випереджує теоретичні форми духовно-практичного освоєння світу і провокує відповідну рефлексію, яка має завершитися концептуалізацією відповідної категорії, яка позначає дане явище.

Отже, проведення нашого дослідження логічно буде розпочати із аналізу його ключових понять, а особливу увагу приділити аналізу поняття «академічна мобільність». Ми погоджуємось із Ю. Сергєєвою, що дослідження феномену академічної мобільності в сучасному науковому дискурсі відбувається в межах трьох підходів, зокрема: перший підхід розглядає академічну мобільність в якості принципу розвитку сучасної вищої освіти; другий підхід пов'язаний із аналізом академічної мобільності в контексті міжнародної співпраці в галузі вищої освіти; третій підхід досліджує прикладні аспекти проблеми [184, с. 6-7]. Наведена думка слугує додатковим підтвердженням факту того, що феномен академічної мобільності використовується в освітній політиці, аналізується в теоретичних спробах обґрунтувати зміст процесів глобалізації освіти та визначити дієві кроки імплементації Болонського процесу, переважно виводячи його ранг мультидисциплінарної проблеми, проте важко зустріти в науковому дискурсі спроби надати даному феномену дійсно філософського статусу, дослідити глибинні теоретичні аспекти цього соціального феномену тощо. До того ж, Ю.Сергєєва наголошує, що частина авторів розглядає академічну мобільність в якості простору, інші розуміють її як форму існування, треті – як процес, четверті – в якості терміну навчання тощо, коли багатоплановість та багатовимірність поняття призводить до невиправданої різноманітності підходів до його трактування [184, с. 8].

Дійсно, не вперше можна спостерігати, коли через розмиту семантику та відсутність чіткого розуміння змісту понять, відбувається вульгаризація їх використання. Не минула ця проблема і концепт «академічна мобільність». Зусиллями політиків, які не обізнані у проблемах освіти, та окремих ЗМІ, поняття «академічна мобільність» почало використовуватись у відриві від його сутності і змісту. Дослідник А. Бермус наголошує, що ми знаходимось у драматичній ситуації: повноцінне збереження всього категорійного апарату наук про освіту (перш за все, педагогіки та педагогічної психології) виглядає неможливим завдяки втраті базових цінностей цього світогляду – науковості, всезагальності, єдності, раціональності, проте відмова від цього спадку потребує великих зусиль по відтворенню всієї філософської інфраструктури освіти і, перш за все, здобуття нової мови та способу мислення поза контекстом звичних формул суб'єктності, доцільності, планування, організації та рефлексії [27, с. 10-11].

Звертаючись до проблеми недостатності рівня визначеності філософських термінів, дослідник М. Видриган зауважує, що причиною тому, здебільшого, є

інтуїтивна зрозумілість термінів, що призводить до відсутності кропіткої філософської рефлексії [42, с. 18]. Дійсно, у зв'язку із, на перший погляд, зрозумілістю сенс поняття «академічна мобільність», переважна більшість нормативних документів в сфері вищої освіти нехтують здійсненням аналітичних кроків в бік прояснення змісту цього явища. Зазначимо, що цей підхід не є вірним, адже будь-яке масове явище вимагає ґрунтовної наукової в цілому та, зокрема, філософської рефлексії.

У спробах здійснити визначення змісту категорії «академічна мобільність», вважаємо за доцільне звернутись до наступної тези В. Фадеева: «У суспільних категоріях складна доля. Перебуваючи на межі між соціогуманітарними дослідженнями і соціальними практиками, вони відчують на собі подвійний тиск з боку вимог аргументованого аналізу та розмаїтими прагненнями тих чи інших соціокультурних об'єктів, які застосовують теоретичний інструментарій для виправдання власних дій і переконання інших у правомірності та необхідності останніх. Безперечно, категорії соціального аналізу, врешті-решт, походять із звичайної мови, але після відповідної теоретичної обробки їхнє значення змінюється, підпорядковується множині правил та стандартів, інституціоналізованих в певній інтелектуальній спільноті» [209, с. 3]. Дана теза корелює з одним із завдань нашого дослідження, а саме зі спробою чіткішого закріплення поняття «академічна мобільність» саме у філософському дискурсі. Це, на нашу думку, дозволить уникнути використання цього терміну в якості «плаваючого означального», коли використання терміну завжди потребує прояснення обставин його використання: «Зміст категорій втрачає свою визначеність, а самі вони часто-густо перетворюються на плаваючі означальні (*floating signifiers*), позбавлені будь-якої однозначної прив'язки до референта» [209, с. 3].

Отже, назрілою вважається потреба у формулюванні філософських принципів здійснення перетворень в університетській освіті, спираючись на знання, отримані в результаті аналізу низки малодосліджених філософськими інструментами освітніх феноменів, зокрема таких, як академічна мобільність. Специфікою освіти є те, що, за своєю природою, вона повинна мати випереджаючий характер, формуючи особистісні та професійні риси студента, спираючись на певний проект, що містить низку уявлень футурологічного характеру, які слугували б орієнтиром в розбудові стратегії освітніх перетворень. Пошук таких орієнтирів, на нашу думку, може бути здійснений із використанням методології

соціальної філософії та філософії освіти, які здатні надати теоретичної обґрунтованості та спрямованості процесам розгортання академічної мобільності в українській освітній сфері.

Ми солідарні із Ю. Сергеевою відносно того, що академічна мобільність є цілісним та багатоплановим явищем із наявною в науковій літературі спробою типологізації, проте залишаючи не вирішеною потребу у розкритті комплексної єдності зв'язків та відносин в ньому [184, с. 9]. Отже, виникає питання щодо актуальності прояснення змісту феномену академічної мобільності інструментами соціальної філософії, що надасть змогу в подальшому досліджувати академічну мобільність за допомогою методологічних підходів філософії освіти. Дослідження академічної мобільності, здебільшого, намагаються відповісти на питання «в якій формі?», «яка користь державі?», «які заходи необхідно розробити?», «як трансформувати освітні практики?» тощо, залишаючи на периферії дослідницького інтересу питання особистісного виміру цієї проблематики, дистанціюючись від розкриття соціокультурних та екзистенціально-філософських аспектів феномену академічної мобільності.

На актуальності проведення комплексних досліджень феномену академічної мобільності поза межами педагогіки наголошує дослідниця І. Оденбах, стверджуючи наступне: «Академічну мобільність в галузі міжнародного співробітництва вищої школи не можна зводити до конкретних дій, технологій та механізмів, які пов'язані тільки із системою обміну студентами навчальних закладів різних країн. Експерти відмічають, що в реальності має місце складний та багатоплановий процес інтелектуального просунення, обміну науковим та культурним потенціалом, ресурсами та технологіями навчання» [143, с. 36]. В результаті повноцінного включення в академічну мобільність, у особистості відбувається значний приріст як специфічного (фахового), так і універсального знання, зростає рівень комплексного мислення. Даний факт є ще одним підтвердженням актуальності здійснюваного нами дослідження.

Зазначимо, що в науці в цілому накопичений певний фонд знань, достатній для розгортання окремого соціально-філософського дослідження феномену академічної мобільності, проведення якого сприяло б його подальшому утвердженню в якості елемента філософського дискурсу. На користь цієї тези свідчить наступна думка: «Термін «академічна мобільність» в значній мірі є збірним. Не існує загальноприйнятого трактування цього терміну. Різні дослідники та джерела пропонують різне розуміння цього процесу. В цілому термін «ака-

демічна мобільність» використовується для позначення всього різноманіття цього явища, що ускладнює дослідження даного поняття» [184, с. 18]. Отже, в освітній сфері існує часто вживане поняття із розмитою семантикою, проте його зміст в якості міждисциплінарного поняття або елемента філософського дискурсу потребує прояснення.

На нашу думку, методологія соціальної філософії дозволить розкрити сутність цього соціального явища, адже саме філософського рівня рефлексії не вистачає дослідженням цього явища: в умовах глобалізації та інтеграційних процесів в освіті, академічна мобільність як предмет дослідження стала об'єктом дослідження різних галузей: економіки, педагогіки, менеджменту та маркетингу освіти, а також соціології, проте у сучасному науково-педагогічному середовищі однозначного та офіційно встановленого визначення змісту поняття «академічна мобільність» на цей момент не існує [87, с.4]. Дослідник Б. Кантвелл пише, що економічні та політологічні дослідження орієнтуються на аналізові міграційних процесів висококваліфікованих працівників, а результати та практичні рекомендації цих досліджень орієнтовані на розробку стратегій в умовах глобальної конкуренції, дистанціюючись від підвалин процесів міграції академічних працівників, а, особливо, від індивідуальних контекстів цих процесів [253, с. 425]. В центрі уваги дослідників, здебільшого, знаходяться проблеми етичного плану, адже міжнародна міграція, в тому числі академічна, включає в свій контекст проблеми «відтоку мізків», поглиблення соціальної нерівності в глобальному соціумі тощо.

В 70-ті роки минулого століття в теоріях, що намагались обґрунтувати економічну та інші складові процесів трудової міграції, економістом Я. Бхагваті навіть було запропоновано концепт податку Бхагваті (Bhagvati tax), який трудові мігранти мали б відраховувати на користь країни-донора з прибутку в іншій державі з метою компенсації втрат, пов'язаних із відтоком людського капіталу [265, с. 6]. Проте питання доцільності такого оподаткування, на нашу думку, викликає низку питань не економічного, а, скоріше, етичного характеру, наприклад: чи не порушують такі економічні інструменти прав та свобод людини, зокрема права на еміграцію згідно Декларації прав людини? Чи краще недоотримання прибутку в своїй країні через несприятливі умови реалізації свого потенціалу, аніж отримання прибутку за кордоном? Перелік таких питань може бути продовжений.

Екстраполюючи цей підхід на процеси академічної мобільності, маємо змогу відзначити, що мобільні студенти є «подвійними агентами», адже їх поїздки можуть розглядатись із двох перспектив: як відтоку мізків, так і з позицій притоку мізків, що закладає перспективність аналізу рівномірності цих потоків, пошуку компенсаторних механізмів їхнього врівноваження тощо.

Ще раз наголосимо, що академічна мобільність в дослідженнях постає, здебільшого, в якості однієї із форм мобільності чи міграційних процесів, а причини, що її детермінують, вважаються інтуїтивно зрозумілими: у відповідності до формальної логіки, буде вірним припустити, що причиною академічної мобільності є необхідність отримання освіти, проте, теоретичне обґрунтування даного твердження дозволить виявити спонукальну мотивацію індивідів до здійснення акту академічної мобільності [141, с. 229]. Зокрема, академічна мобільність викладачів є прикладом того, яку роль зараз в цій професійній сфері має глобальний ринок: мобільність викладачів демонструє, що менш привабливі професії у розвинених країнах є привабливими для викладачів із країн, що розвиваються; навчальні заклади підвищують свій престиж завдяки мультинаціональному викладацькому складу, урізноманітнюють зміст освіти, а викладачі отримують привабливу для них заробітну платню [312, с. 17].

Окресливши доцільність проведення аналізу ключових понять дослідження, наголосимо, що всі вони (мобільність, соціальна мобільність, професійна мобільність, академічна мобільність тощо) мають широкий та неоднозначний спектр застосування в науковому дискурсі. Продуктивним, на нашу думку, буде розпочати із розкриття теоретичних засад використання поняття «мобільність» у соціальній філософії та суміжних суспільствознавчих науках.

В першу чергу, хотілося б звернути увагу, що мобільність, у широкому спектрі своїх виявів, є складаним явищем сучасної культури, важливість значення якого важко переоцінити: в суспільствознавчих науках визнається, що мобільність є провідною детермінантою сучасної суспільної динаміки, через яку визначається онтологія сучасного буття людей, інформації, речей, капіталу тощо, а масштаби цього феномену набувають все більшого характеру. Дослідник М. Слюсаревський з цього приводу пише, що кожна людина за життя кудись переміщується, демонструючи різні види мобільності: при переїзді індивіда з одного місця на інше маємо територіальну мобільність, при зміні професії та роботи – професійну, при зміні родинного стану – сімейну мобільність, зміна ж позиції індивіда у суспільстві свідчить про його переміщення в соціальному

просторі [187, с. 114]. Аби розкрити, що собою являє дискурс мобільності в сучасній соціальній філософії та соціології, пропонуємо звернутись до робіт англійця Дж. Уррі – відомого сучасного теоретика мобільностей.

Дж. Уррі пропонує чотири підходи до розуміння мобільності. Перший підхід є звичним та полягає у тому, що термін «мобільний» використовують для позначення того, що рухається або здатне рухатись, як, наприклад, класичний мобільний (переносний) телефон, а також мобільна людина, дім, кухня тощо. Окрім цього, пише дослідник, в англійській мові із «мобільністю» пов'язаний «натовп» (mob), неорганізована маса людей, яка завдяки мобільності та непередбачуваності не є зафіксованою в якихось границях та потребує регуляції й соціального контролю; сучасний світ породжує множину нових небезпечних видів «мобу», наприклад, так звані «розумні натовпи» (smart mobs) із складними процедурами регуляції та контролю [206, с. 74]. Третій підхід до розуміння мобільності, за думкою Дж. Уррі, полягає у розумінні її в якості соціальної мобільності в традиційній соціології, а четверта форма мобільності ототожнюється автором із довгостроковими процесами географічного переміщення, міграції [206, с. 74-75].

Систематизація типів мобільності згідно Дж. Уррі:

- тілесні переміщення людей заради роботи, дозвілля, сімейного життя, задоволень, міграції або втечі, по-різному організовані по відношенню до контрастних просторово-часових модальностей (від щоденних поїздок на роботу до єдиного в житті вигнання з батьківщини);
- фізичні переміщення об'єктів між виробниками, споживачами та продавцями, рівно як відправлення, отримання подарунків та сувенірів;
- уявні переміщення за допомогою образів місць та людей, що здійснюються через різні друковані та візуальні носії інформації;
- віртуальні подорожі, часто в реальному часі, в яких долаються географічні та соціальні відстані;
- комунікаційні подорожі за допомогою обміну СМС, текстами, листами та телеграмами, через факс, телефон або мобільний телефон [206, с. 135-135].

Дж. Уррі наголошує в методологічному плані, що зазвичай дослідники роблять акцент на одній із форм мобільності, а також на інфраструктурах, що лежать у її основі, а потім роблять висновки, виходячи із їхніх особливих харак-



теристик, в той час, як нова парадигма мобільності робить акцент на комплексній збірці (*assemblage*) різних мобільностей, на взаємних зв'язках між цими п'ятьма видами мобільності, в рівному ступеню як і на дискурсах, що віддають перевагу одній з них [206, с. 136].

Проблема мобільності в людському суспільстві тісним чином переплетена із таким явищем, як міграція. Міграційні процеси, що «перемішують» сучасний культурний світ, завжди виступали важливим чинником розширення контактів з представниками інших країн, етносів, націй, релігій, вони є джерелом інформації про Іншого, нових вражень, необхідності враховувати присутність культурного Іншого, завдяки міграційним процесам ми в змозі переплітати власні погляди із іншими точками зору, координувати дії [29, с. 38-39]. Масштаби міграційних процесів в сучасному світі зростають значними темпами, а сама історія людства ще не бачила такої інтенсивності переміщень людей, велику частину із яких становить молодь. Статистика ЮНЕСКО за 2013 р. свідчить, що зараз на нашій планеті близько 232 мільйонів міжнародних мігрантів, близько 12% із них становить молодь у віці 15-24 років [282, с. 5]. На підставі наведеної статистики, ми можемо говорити про необхідність звернення уваги на багатомільйонні переміщення потенційних студентів та аналізу питань їхньої включеності у освітні процеси, адже в цей період у молоді відбуваються процеси прийняття важливих рішень щодо їхнього подальшого життя, їхніх суспільних, економічних, громадських, культурних ролей.

На круглому столі з питань соціального впливу процесів міграції у Парижі (квітень 2011 р.), було зроблено важливе зауваження щодо взаємообумовленості процесів міграції та освіти, необхідності аналізу цих явищ у їхньому складному зв'язку: «Міграція та освіта є глибинно взаємопов'язаними процесами. Освіта є ключовим фактором серед рушійних сил міграції. Люди можуть мігрувати через те, що вони володіють навичками, які можуть бути використаними на міжнародному ринку праці, або через бажання вивчитися та набути навичок за кордоном для розвитку своїх професійних здібностей, або ж задля возз'єднання сім'ї потребують навчання дітей чи молоді» [294, с. 2].

Зв'язок між процесами мобільності та міграції студентів у XXI ст. описується наступним чином: «Міжнародні студенти є новим типом мігрантів, які символізують перехід від міграції до мобільності. Міграція означає переїзд з однієї країни в іншу через широкий спектр причин, які призводять до змін місця проживання та статусу. На відміну від міграції, мобільність є більш загаль-

ним та широким терміном... Мобільність є якістю тих, хто може легко переміщатись та адаптуватись до різного оточення. Це може розумітись лише в межах зміни географічних умов. Також цей термін може бути розширений на лінгвістичну, соціальну, психологічну, інтелектуальну, професійну, культурну сферу життя» [284, с. 4]. Зв'язок між поняттями міграції та мобільності в академічній сфері також визначається наступним чином: міграція є рішучим остаточним переміщенням для соціальної інтеграції чи асиміляції на все життя, яка потребує повільної, проте глибинної трансформації особистості в нових умовах; мобільність потребує короткострокової інтеграції, коли зміни особистості можуть мати периферійний характер [284, с. 5].

Згідно логіки нашого дослідження, проясненню змісту терміну «академічна мобільність» сприятиме аналіз поширеного у соціологічних та соціально-філософських дослідженнях терміну «соціальна мобільність», яким позначаються переміщення індивідів між різними рівнями соціальної ієрархії. Під нею, зазвичай, розуміється переміщення індивідів, детерміноване системою соціальних відносин, завдяки якій забезпечується відтворення соціальної ієрархії та визначається характер соціальної динаміки. Кожна людина, усвідомлюючи себе частиною суспільства, завжди прагне зайняти свої місце у складній соціальній ієрархії, ідентифікувати себе із представниками якогось соціального прошарку, а саме це прагнення до соціального самовизначення співвідноситься із темпом соціокультурних змін: в суспільствах, яким властива традиційність соціально-економічного життя та зміни відбуваються повільніше, людина закріплена в соціальній структурі, займає місце в ній раз і назавжди [142, с. 60]. Проте, в сучасному динамічному глобалізованому суспільстві, із його нелінійністю розвитку, людина має безліч можливостей для здійснення соціальної мобільності, для переходу у різні соціальні прошарки. В. Фадєєв пише, що зайняти будь-який соціальний статус означає співвіднести себе з ним, визначити або ідентифікуватися, адже статусна позиція завжди передбачає і певний різновид практики, тобто свідоме і цілеспрямоване використання наданих статусом можливостей [209, с. 121].

Важко переоцінити внесок П. Сорокіна в формування понятійного апарату дискурсу мобільності: його авторству належать підходи щодо розуміння просторової складової мобільності (вертикальна, горизонтальна), охоплення (індивідуальна, колективна) тощо. П. Сорокін вперше в історії науки запропонував

визначення поняттю «соціальна мобільність»: «Під соціальною мобільністю розуміється будь-який перехід індивіду чи соціального об'єкту або цінності – всього, що було створено чи змінено людською діяльністю – з однієї соціальної позиції на іншу» [191, с. 119]. За думкою Л. Зновенко, академічна мобільність співвідноситься із горизонтальною та вертикальною соціальною мобільністю П. Сорокіна наступним чином: горизонтальний розвиток академічної мобільності символізує перехід на вищий, з формальної точки зору, освітній рівень (наприклад, з бакалавріату на магістратуру), в той час, як вертикальний розвиток академічної мобільності пов'язаний зі становленням та розвитком компетенцій, гнучкості поглядів, творчого мислення тощо [75, с. 290].

Дослідник М. Слюсаревський наголошує, що існує великий спектр підходів щодо розрізнення типів соціальної мобільності, зокрема на вертикальну (сукупність взаємодій, що сприяють переходу індивіда від однієї соціальної верстви до іншої) та горизонтальну (відбувається без зміни соціальної верстви); висхідну (соціальний підйом) та спадну (соціальне падіння) мобільність; стихійну й організовану мобільність тощо [187, с. 114-115].

Дослідниця С. Оксамитна узагальнює існуючі типи соціальної мобільності наступним чином:

- горизонтальна – переміщення індивідів чи груп, що не веде до зміни позицій в системі соціальної стратифікації суспільства;
- вертикальна – висхідне чи спадне переміщення індивідів чи груп у системі соціальної стратифікації суспільства;
- внутрішньогенераційна (внутрішньопоколіннева, інтрагенераційна, кар'єра) – переміщення людини між різними позиціями в соціальній структурі суспільства впродовж індивідуальної життєвої кар'єри;
- структурна – переміщення індивідів, зумовлені змінами в типах та технологіях виробництва, формах власності, структурі професій та зайнятості, внаслідок чого кожне наступне покоління розпочинає трудове життя за змінених структурних характеристик суспільства, зокрема, структури робочих місць;
- обмінна (циркулююча) – переміщення індивідів-вихідців з одних соціальних страт чи класів до інших, і навпаки, внаслідок розширення можливостей здобуття усіх рівнів освіти, політики вирівнювання можливостей, створення інституційних шляхів доступу до різних соціальних позицій вихідцями із різних соціальних класів тощо;

- суб'єктивна – уявлення індивідів про те, наскільки характеристики їхнього соціального статусу чи класової належності у дорослому віці різняться, порівняно з відповідними характеристиками їхніх батьків [144, с. 12].

Дослідником Дж. Уррі запропонована авторська парадигма соціальної мобільності, на підставі чого ним виокремлено її дванадцять форм, які можуть різними способами перетинатись та зіткатися у реальному житті: переїзди після виходу на пенсію, формування особливого транснаціонального стилю життя осіб похилого віку; «буксирні подорожі» дітей, дружин (чоловіків), родичів, слуг; переміщення та міграція по вузлових точках якоїсь однієї діаспори, наприклад, китайської; рух робітників сфери обслуговування по всьому світові, особливо по глобальних містах, включно із потоками сучасних рабів (за деякими оцінками, зараз їх нараховується близько 28 мільйонів осіб); переміщення та міграція в пошуках політичного притулку чи місця проживання; подорожі за діловими та професійними мотивами; пізнавальні подорожі студентів, дівчат «au pair» та інших категорій молодих людей, які символізують собою певний «обряд переходу» та зазвичай полягають у подорожах до закордонних центрів цивілізації; медичні подорожі на курорти, мінеральні води, в лікарні, медичні центри тощо; військова мобільність армій; туристичні подорожі з метою відвідування місць та подій для задоволення туристичних мотивів; відвідування друзів та родичів; переміщення у зв'язку з роботою, в тому числі й щоденні поїздки з передмістя в місто [206, с. 79-80].

Для нашого дослідження важливим вважається здійснення аналізу рівня мобільності суспільства в цілому, яке знаходить відображення у концепціях суспільства ХХ – ХХІ ст. Мова йде про теорії мобільних суспільств П. Сорокіна [191], відкритого суспільства (А. Бергсон [24], К. Поппер [160; 161]), суспільства ризику (У. Бек [23]), прозорого суспільства Дж. Ваттімо [39] тощо. Аналіз цих концепцій дозволяє нам зрозуміти закономірності того, яким чином соціальна та інші види мобільності легітимізується суспільно-політичним устроєм у суспільстві; чому соціальна мобільність у певних суспільствах може дорівнювати нулю, а соціальні мембрани, що розділяють верстви, можуть бути непроникними для індивідів та груп, що дає підстави називати таке суспільство закритим (ригідним, іммобільним тощо), а в деяких суспільствах проникливість соціальних перегородок є високою, характеризуючи такі суспільства в якості

відкритих (мобільних тощо) суспільств [235, с. 35]. Дж. Уррі, наприклад, виділяє економічний аспект розвитку соціуму в якості детермінанти мобільності суспільства в цілому: «Чим багатшим є суспільство, тим ширшим є діапазон наявних систем мобільності і тем більш комплексними є перетини між ними... Всі суспільства припускають, що люди можуть бути ефективними учасниками множини мобільностей. Доступ до них розподіляється нерівномірно, але структурування цієї нерівності залежить від економіки виробництва та споживання об'єктів, що мають відношення до даної мобільності, до природи громадянського суспільства, географічного розподілу людей та їхньої діяльності, та особливо від діючих систем мобільності та форм їхнього взаємозв'язку» [206, с. 142]. В нашому дослідженні аналізу соціально-філософських засад мобільності суспільства присвячений підрозділ 2.3., де розглядається так званий «мобільний поворот» у бутті сучасного суспільства та освіти.

Аналізуючи аспекти застосування поняття «мобільність», було б невірним оминати контекст професійної мобільності, адже сучасне мінливе суспільство висуває соціальний запит на випускників навчальних закладів, які здатні адекватно та оперативно реагувати на динаміку соціальних змін. Це формує запит на професійно мобільного фахівця, конкурентоспроможного на ринку праці, формування якого, за думкою Є. Іванченко, можливе шляхом вияву загальних закономірностей, загальнонаукових та політехнічних основ трудової діяльності та оволодіння ними працівниками [78, с. 21]. На нашу думку, процеси формування професійно мобільного працівника, здатного до зміни, можливо неодноразової, своєї професії, повинні долучити до цього потенціал академічної мобільності, коли гнучкість, здатність до зміни місця проживання, толерантність тощо стають зі студентських років невід'ємною складовою особистості. На користь нашої думки, зокрема, стверджується наступне: «Знання, що входять до професійної підготовки, мають бути достатньо професійними та фундаментальними, щоб дозволити студентові оволодіти своїм фахом, але, в той же час, система цих знань має бути відкритою та рухливою задля швидкого реагування на зміни» [78, с. 40].

У суспільстві знань градація престижу професій набуває мінливого характеру, на зміну звичній ієрархії цінностей індустріального суспільства приходять постматеріальні ціннісні підходи, під впливом яких зазнають трансформацій засади соціальної мобільності, освіти та популярних професій в якості «соціальних ліфтів». Наприкінці ХХ ст. ідеї професійної мобільності закономірно допо-

внюють дискурс мобільностей, уособлюючи, з одного боку, здатність особистості швидко та успішно опановувати нові технології та підходи в своїй професійній діяльності, з іншого боку, характеризуючи здатність особистості до принципової зміни роду своєї професійної діяльності у відповідності до вимог стрімкої соціальної динаміки та ринку праці. Зокрема, Л. Горюнова застосовує поняття мобільності в якості важливої професійної характеристики сучасного педагога наступним чином: «Мобільний педагог повинен володіти багатьма якостями, серед яких найбільш значними є сенситивність до інноваційних змін в освіті, здатність до внутрішньої мобілізації власних ресурсів для адаптації до мінливого освітнього середовища, нарощування власного ресурсу для вирішення нових задач, необхідних змін оточуючого середовища, оволодіння новими педагогічними технологіями тощо» [53, с. 10]. Зрозуміло, що задача підготовки такого педагога покладається на сучасні педагогічні вищі начальні заклади, процес навчання в яких також має бути організований із використанням принципів академічної мобільності. Таким чином формується умовне «коло»: від мобільності студента – до мобільності викладача – і назад. Викладач, який ніколи не полишав стін рідної кафедри, може не зрозуміти студента, який хоче поїхати на навчання за кордон. І навпаки – студент, який орієнтований на формальне отримання диплому, може не зрозуміти нових стандартів (вимог) викладача, який повернувся з-за кордону і приніс із собою елементи іншої педагогічної культури.

За таких умов, вища освіта сьогодні повинна стати мобільною, безперервною, тобто такою, що створює сприятливі умови для широкої реалізації внутрішнього потенціалу особистості до праці, саморозвитку тощо. Рух вперед, впровадження та розвиток інновацій неможливі без мобільної компетентної діяльності членів суспільства, ця діяльність є рушійною силою мобільності суспільства в цілому, сприяє поступу та слугує запорукою його усталеності [78, с. 27]. Позиція Є. Іванченка значною мірою кореспондується з ідеями Л. Горюнової. Так, паралельно із утвердженням інформаційної цивілізації відбувається становлення принципово нової системи цінностей, стрижнем якої стає особистість, здатна до самореалізації, саморозвитку, сповнена ініціативи щодо реалізації наявних можливостей, гнучкій зміні способів та форм життєдіяльності та роду діяльності. Дослідниця Л. Горюнова звертає увагу, на те, що професійна мобільність слугує закономірною реакцією на стрімкі зміни на рин-

ку праці, уособлюючи здатність проявляти гнучкість в професійній сфері: «Бути мобільним – це, перш за все, володіти технікою конструювання себе у непередбачуваних ситуаціях. Освіта повинна навчити молодого спеціаліста проявляти свою професійну соціальну мобільність в проблемних полях» [53, с. 128].

Ми не випадково робимо акцент на специфічних формах мобільності особистості, адже в подальшому дослідженні нами будуть здійснені звернення до когнітивних аспектів мобільності особистості в термінах флексибільного (гнучкого) мислення як певної інтегральної характеристики особистості. Без такого мислення людина в сучасному соціумі приречена на роль «аутсайдера», вона не спроможна системно оцінити всі переваги і потенційні можливості епохи, натомість зосереджується лише на проблемах, які супроводжують трансформаційний період розвитку суспільства.

Естраполюючи ідеї мобільності на особистісний вимір, дослідник А. Артюшенко вводить термін «особистісна мобільність», визначаючи його наступним чином: «Здатність людини в результаті глибокого усвідомлення мети, аналізу зовнішніх і внутрішніх умов її досягнення, приймати оптимальні рішення про спосіб дії, створювати у внутрішньому плані програму дії, свідомо мобілізувати власні індивідуально-психологічні можливості для досягнення мети, коригувати їх у контексті специфіки дії колективних суб'єктів, здійснювати самооцінку, самокорекції у ході виконання дії та самостійно проводити аналіз результатів діяльності в цілому» [15, с. 6]. Автор даного визначення зазначає, що особистісна мобільність є здатністю людини швидко орієнтуватись в ситуаціях, що постійно змінюються, свідомо і самостійно приймати вчасні й адекватні рішення про спосіб дії, реалізовувати їх у практичній діяльності, брати на себе відповідальність за рішення та його виконання [15, с. 9]. На нашу думку, особистісна мобільність у визначенні А. Артюшенка значним чином корелює із поняттям «флексибільність мислення» (гнучкість мислення), яке є формою реакції на зміни зовнішнього та внутрішнього характеру, які виникають в умовах соціальної, економічної та інших форм нестабільності, високої динаміки змін, що відбуваються в добу становлення суспільства доби глобалізації. Безпрецедентний динамізм соціального світу провокує особистість на зміни власних ціннісних орієнтацій, на розвиток адаптивності та гнучкості, на антиципативне сприйняття соціальних трансформацій.

Оперуючи терміном «особистісна мобільність», дослідниця О. Блинова розуміє її в якості симптому внутрішньої свободи особи, вміння відкинути сфор-

мовані стереотипи та подивитись на життєву або професійну ситуацію по-новому, нестандартно, іноді виходячи за рамки повсякденного [29, с. 217]. Поняття «особистісна мобільність», за її думкою, характеризує індивідуальні особливості людини, що дозволяють їй здійснювати гнучке самоуправління діями з метою їх варіативно-обґрунтованого вибору у вирішенні поставлених завдань [29, с. 217]. Особистісна мобільність як екзистенціальна орієнтація особистості, яка представлена в її структурі у вигляді ціннісно-значеннєвого конструкта, що створює в певні моменти життя види, типи, рівні мобілізації, адекватні вимогам середовища [29, с. 134]. Підхід О. Блинової цікавий тим, що в ньому поєднується соціальна та особистісна мобільність, що, в свою чергу, дозволяє використати потенціал академічної мобільності не лише для розвитку окремої людини, але й для модернізації суспільства, що особливо актуально для України.

Проведений вище аналіз ключових понять дослідження, дає змогу перейти до прояснення того, що саме в освітньому дискурсі мається на увазі при використанні терміну «академічна мобільність». Одразу зазначимо, що проясненню терміну «академічний» в якості ключового поняття нашого дослідження, сприятиме його визначення згідно Національного освітнього глосарію з вищої освіти: «Академічний (academic): характеристика, що стосується освіти, навчання, викладання, досліджень» [138, с. 13]. У такий спосіб ми намагатимемось дистанціюватись від трактування академічності в якості ознаки належності до якоїсь традиції, орієнтації на класичні взірці тощо, концентруючись при тлумаченні саме на освітніх та наукових конотаціях академічного.

Згідно Глосарію термінів Болонського процесу (2009 р.), академічна мобільність визначається в якості ключового принципу формування Європейського простору вищої освіти та Європейського дослідницького простору, що передбачає широкі можливості для вільного переміщення європейських студентів, викладачів та дослідників в цих просторах з метою акумулювання на особистому рівні академічного та загальнокультурного потенціалу розвитку національних систем вищої освіти та підвищення їхнього внеску в соціально-економічний розвиток своїх країн [32, с. 56-57]. Мобільність як категорія дискурсу вищої освіти, є ключовим принципом формування європейських просторів вищої освіти та досліджень, що передбачає різноманітні можливості для вільного переміщення студентів, викладачів, дослідників, адміністраторів у цих просторах з метою академічного та загальнокультурного взаємозбагачення для



забезпечення цілісності зазначених європейських просторів [138, с. 39]. Цей підхід цінний тим, що мобільність, як категорія дискурсу вищої освіти, постає у вигляді важливого елемента системи загальнокультурного взаємозбагачення, а відтак сприяє формуванню високого рівня толерантності в суспільстві вцілому.

Дослідниця С. Робертсон зазначає, що академічну мобільність розглядають в якості явища, що підвищує якість програм співпраці, результативність досліджень, надає потенціал процесам академічної та культурної інтернаціоналізації європейської вищої освіти, сприяючи особистісному розвиткові та здатності до працевлаштування, повазі до відмінностей, розвиткові лінгвістичного плюралізму її учасників, зміцнюючи співпрацю між навчальними закладами на фоні їхньої конкуренції [293, с. 642]. Її підхід плідний для нашої роботи тим, що концепт академічної мобільності постає у зв'язку з подальшим працевлаштуванням її учасників на глобальному ринку праці. Адже відомо, що проблема працевлаштування випускників університетів є однією із найболючіших, а академічна мобільність може привнести позитивний ефект і в цій сфері.

За думкою дослідника С. Вербицької, академічна мобільність передбачає безпосередній перетин кордону фізичною особою, з урахуванням попередньо здобутої освіти та з присвоєнням кваліфікацій чи наукового ступеня по закінченню терміну навчання [41, с. 20]. Цей підхід, на нашу думку, дещо обмежений, адже він не враховує феномену віртуальної академічної мобільності. До того ж, не обов'язково закінчувати навчання, щоб долучитися до даного процесу.

Авторка Л. Горюнова визначає академічну мобільність наступним чином: «Академічна мобільність – невід'ємний атрибут соціально-економічного середовища, що являє собою простір соціальних, економічних, культурних, політичних взаємовідносин та взаємозв'язків, заснованих на реалізації внутрішньої потреби інтелектуального потенціалу в русі» [53, с. 179]. Саме це визначення, на думку його автора, охоплює проблеми, пов'язані із інноваційною складовою, яка є однією із найважливіших, проте, найменш досліджених [53, с. 180]. Дане визначення значним чином корелює із нашими спробами акцентувати увагу на процесах розвитку особистості, її евристичного потенціалу при зверненні до поняття «академічна мобільність». Ми відстоюємо точку зору, що саме розвиток особистості є метою академічної мобільності, а не сам факт «фізичного» переміщення студента із однієї країни до іншої.

Академічна мобільність студентів відрізняється від традиційних зарубіжних стажувань, перш за все тим, що студенти їдуть навчатись за кордон хоча й на обмежені, проте достатньо довгі терміни (від семестру до року); до того ж, протягом цього терміну вони навчаються повноцінно, тобто не тільки вивчають мову та деякі навчальні дисципліни, а проходять повний семестровий чи річний курс, який їм зараховується при поверненні в рідний навчальний заклад [143, с. 23]. Отже, включення особистості в академічну мобільність передбачає потужну інтеракцію із іншою культурою в цілому та академічним її середовищем зокрема. Академічна мобільність надає можливість, з одного боку, отримати певний академічний досвід та розвинути свої компетенції в якості фахівця в конкретній галузі, з іншого боку, що не менш важливо, долучитись до надбань як академічних систем (академічних традицій), так і до культурного горизонту інших держав. Академічний досвід, який здобуває студент, є унікальним, його неможливо отримати «вдома», адже лише вийшовши за поріг свого дому можна пізнати те, чим живе «великий» світ.

Ми погоджуємось із Ю. Сергєєвою, що дослідження феномену академічної мобільності в сучасному науковому дискурсі відбувається в межах трьох підходів, зокрема: перший підхід розглядає академічну мобільність в якості принципу розвитку сучасної вищої освіти; другий підхід пов'язаний із аналізом академічної мобільності в контексті міжнародної співпраці в галузі вищої освіти; третій підхід досліджує прикладні аспекти проблеми [184, с. 6-7]. Не має сумніву, що академічна мобільність є системним явищем, яке включає низку компонентів, підходів, принципів.

Деякі дослідники пропонують розглядати академічну мобільність ширше, аніж вона визначена в уставних документах Болонського процесу. Наприклад, В. Астахова зазначає наступне: «Ми розглядаємо поняття «мобільний студент» дещо ширше, виходячи з того, що виїзд у іншу країну на стажування, у волонтерський загін або на роботу у табір праці та відпочинку, сприяє досягненню цілей, висунутих Болонською декларацією, отже, цілком може вписуватись в рубрику міжнародної академічної мобільності» [4, с. 5]. Такий підхід також має право на життя, хоча б з тієї причини, що освіта не обмежується часом перебування «в стінах» університету – освіта здійснюється скрізь і повсякчас, формально або не формально.

Стверджуючи, що академічна мобільність є одним із пріоритетних напрямків діяльності закордонних навчальних закладів, Л. Горюнова пише: «Основними задачами цього процесу є наступне: встановлення рівноправних партнерських відносин із зарубіжними університетами; реалізація можливості для студентів та аспірантів випробувати себе в іншій системі організації вищої освіти; отримання студентами та аспірантами додаткових знань у суміжних галузях; удосконалення володіння іноземною мовою; знайомство із зарубіжними організаціями та підприємствами; реалізація можливості отримання закордонного диплому» [53, с. 178]. Дійсно, для сучасного університету стало не просто престижно співпрацювати із закордонними установами, це є життєво необхідним в умовах глобальної конкуренції у вищій освіті. Без потужних програм міжнародного обміну, без якісних дистанційних курсів, без створення міжнародних команд дослідників, без залучення студентів вже з перших днів до кооперації з іноземними студентами, а викладачів з їх колегами, не варто говорити про перспективи такого університету.

Вважається, що академічна мобільність здебільшого розуміється в якості акту міжнародної мобільності, та має низку функцій, зокрема наступні: освітня (підвищення освітнього рівня через доручення доступу до всієї сукупності сучасних знань); еталонно-нормативна (еталонна освіта в загальновизнаних навчальних закладах); плюралістична (знайомство із різними науковими школами та течіями, організацією педагогічного процесу тощо); соціально-економічна (підготовка еліти нації, розвиток власної економіки за рахунок підготовки фахівців за кордоном); компенсуюча (подолання неможливості отримання вищої освіти в своїй країні через брак навчальних закладів або їх повну відсутність); культурно-адаптаційна (знайомство із звичаями та стилем життя різних країн, розвиток полікультурного мислення); соціально-інтегруюча (розвиток міжособистісних відносин із представниками інших країн, взаємне збагачення культур); особистісно-розвиваюча (розвиток особистих якостей в новому культурному та освітньому середовищі; формування стійкої мотивації до самоосвіти та самовдосконалення) [185, с. 14]. Важливо розуміти рівноправність цих функцій, адже часто в практиці академічну мобільність розглядають одновимірно, абсолютизуючи одну із названих функцій. В той же час, ясно, що лише гармонійне поєднання освітньої, нормативної, плюралістичної, соціально-економічної, компенсуючої, культурно-адаптаційної, соціально-інтегруючої, особисто-

розвиваючої та мотивуючої складових дає можливість системно оцінити, а, головне, використати потенціал академічної мобільності.

Окремої уваги при розгляді проблематики академічної мобільності заслуговують форми її реалізації – фізична (пов'язана із безпосереднім перетином кордонів індивідумом) та віртуальна (пов'язана із використанням сучасних інформаційних технологій, інструментів мережі Інтернет тощо). При цьому наголошується, з одного боку, що сучасні відео-конференції, електронна комунікація, міжуніверситетська співпраця, транснаціональна дослідницька діяльність все більше і більше використовують медіа-технології та Інтернет для розбудови співпраці та поглиблення контактів; з іншого боку, вважається, що фізичне переміщення за кордон під час навчання або стажування репрезентує безпосередню форму міжнародних зв'язків із низкою специфічних можливостей, що впливають на життя студентів у його цілісному розумінні [284, с. 3]. Зрозуміло, що кризовий фінансовий стан багатьох сімей не дозволяє реалізувати «фізичну» академічну мобільність, проте навіть участь у «віртуальній» академічній мобільності вже дає досить багато – усвідомлення потрібності своєї праці, навички роботи в команді, унікальний досвід та знання, підвищення самооцінки, і, зрештою, може стати елементом сенсу життя молодій людині.

Контекст нашого дослідження вимагає звернення до такого поняття освітнього дискурсу як «віртуальна академічна мобільність». Під віртуальною академічною мобільністю зазвичай розуміють академічну мобільність, що реалізує можливість віртуального переміщення в освітньому просторі від одного навчального закладу до іншого з метою отримання знань, їхньої передачі, процесів обміну досвідом, подолання національної замкненості тощо [4, с. 350]. Вона складає опозицію фізичній академічній мобільності, яка вимагає особистої присутності в учбовому закладі. Віртуальна академічна мобільність реалізується за допомогою використання сучасних технологій електронного навчання, дистанційної освіти тощо, які створюють віртуальне освітнє середовище із взаємодією наступних компонентів: мережевий викладач, система електронного навчання, студент [4, с. 350]. Під віртуальним освітнім простором розуміється програмно-телекомунікаційне середовище, що забезпечує ведення навчального процесу та має наступні ознаки: попередня невизначеність для суб'єктів взаємодії; унікальність для кожного роду їх взаємодії; існування тільки протягом самої взаємодії [4, с. 350].

При цьому зауважимо, що звернення ректорів європейських вузів (Саламанка, 2001 р.) містить наголос на тому, що віртуальна академічна мобільність не може бути повноцінною заміною фізичній академічній мобільності, закладаючи перспективу плідного поєднання елементів фізичної та віртуальної академічної мобільності в освітній практиці європейських просторів вищої освіти та досліджень. Солідарність із даним підходом виявляють автори монографії «Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України», зазначаючи наступне: «Ніякі технологічні нововведення не можуть замінити живого спілкування викладача зі студентами. Тільки їх безпосередня соціально-психологічна взаємодія допомагає мотивувати, зацікавити студентів не тільки на інформаційному, а й на емоційному рівні. Знання, викладені лектором, у свідомості студентів не будуть безликими, а стають персоніфікованими, асоціюються з певним викладачем, науковою школою, яку він представляє» [130, с. 187]. І це виглядає виправданим, адже викладач є не просто носієм інформації, він є для учня своєрідним Прометеєм – носієм світла знань, культури і духовності. Без людини освіта втратить свою онтологічну сутність, остаточно перетворившись на «фабрику з виробництва знань». Аби запобігти цьому, маємо пред'являти високі вимоги саме до особистості вчителя, а не лише до його фахової підготовки.

Дослідниця Л. Мурашова акцентує увагу, що у сфері освіти сьогодні, в просторі Інтернету, гіпертексту та вибіркового відеосимуляцій та стимуляторів, виявляє себе нова епістемічна ситуація, котра говорить про можливість небезпечних наслідків для форм діалогічного спілкування, коли семіотична кінематика образів та текстів замінить живу участь та причетність педагогів [133, с. 122]. Дійсно, існують приводи для алармістських настроїв щодо здатності візуальних (віртуальних) технологій в освіті привчати суб'єкта до засвоєння візуальних образів у готовій формі, уникаючи операції аналізу умов та обставин його виникнення. До того ж, за думкою Б. Гершунського, існує загроза неможливості виховання цілісної особистості у випадку мінімізації безпосередньої комунікації між викладачем та студентом: «Неможливо виховати людину, а в більш широкому плані – неможливо створити умови для самотворення особистості, залишаючись в межах інформаційного підходу, який зараз є панівним. Особистість створюється особистістю, соціумом, життям, власною життєдіяльністю та життєтворчістю» [48, с. 304].

На нашу думку, слід звернути особливу увагу на потребу філософського обґрунтування процесів імплементації нових освітніх технологій в освітню практику, адже може виникнути ситуація із невідповідністю сучасного рівня розвитку освітніх технологій (як форми) її змісту, коли стара методика буде отримувати «нові колеса» й технологічне оснащення. Філософія освіти повинна легітимізувати нові технологічні підходи та прогнозувати їхній вплив на розвиток освіти, оцінювати їхню відповідність із «духом епохи» (термін В. Андрущенко). Дослідниця І. Єнгіна з цього приводу зазначає: «Методологія викладання також повинна змінюватись у відповідності до технічного (інституціонального) оснащення процесу навчання, при цьому розуміючи роль віртуальних програм у наявних підходах до викладання. Наприклад, деякі із цих програм виглядають як нові технології для перенесення старих методів у нові, проте інші є по-справжньому новими шляхами та можливостями для навчання» [322, с. 5772].

Окреслена ситуація, на нашу думку, актуалізує проведення нами дослідження ролі відносно нових форм навчання, які б інтегрували досягнення комп'ютерних технологій із тенденцією поширення практик академічної мобільності. В сучасному освітньому дискурсі згадані підходи набувають форми віртуальної академічної мобільності (*virtual academic mobility*) та дистанційного навчання (*distance learning*), яки широко використовуються у навчальних закладах нового зразку – відкритих університетах (*open university*), віртуальних університетах (*virtual university*) тощо. В нашому подальшому дослідженні (підрозділ 5.3.) ми ставимо за мету проаналізувати проблемне поле сучасних форм навчання в університетах нового покоління, розкрити роль технологій віртуальної академічної мобільності як ідеї, що є співмірною станові розвитку ринкових відносин в галузі вищої освіти, а також відповідає базовим принципам розбудови глобального простору вищої освіти, які спрямовані на актуалізацію мобільності знань, капіталу тощо. Це важливо розуміти в контексті соціально-економічних і культурно-освітніх процесів глобалізації планетарного суспільства, яке має принципово інші можливості для мобільності, в тому числі і академічної.

Таким чином, в даному підрозділі нами здійснений аналіз наявних у сучасному науковому дискурсі визначень поняття «академічна мобільність», а також інших ключових термінів, зокрема наступних: «мобільність», «соціальна мобі-

льність», «професійна мобільність», «особистісна мобільність» тощо. Проведений аналіз підтвердив семантичну розмитість та неоднозначність розуміння феномену академічної мобільності у сучасній науковій літературі, брак філософської рефлексії даної проблеми на фоні великої кількості праць у суміжних галузях наукового знання, що підтверджує актуальність нашої соціально-філософської розвідки та закладає перспективу подальших досліджень у цій сфері.

## **1.2. Концептуалізація феномену академічної мобільності у сучасній соціогуманітаристиці**

Сучасний світ відзначається активним перебігом глибинних соціальних трансформацій, провідною ідеєю яких є таке явище, як глобалізація. У відповідь на її виклики різні сфери соціального буття змушені здійснювати модернізацію, намагаючись відповідати високим стандартам суспільної динаміки нового гатунку, або, буде краще сказати – відповідаючи на виклики конкуренції в різних галузях глобальної економіки. Освітня галузь є однією із найбільш включених до модернізаційних тенденцій – формуються глобальні простори вищої освіти та досліджень, змінюються організаційні засади діяльності університетів, набувають подальшого поширення ідеї дистанційного навчання тощо. Ринкові виклики вимагають від сфери вищої освіти здійснювати модернізацію в бік підвищення якості освіти (формуючи людину нового типу, здатну інтегруватись до сучасного суспільства знань на якісному рівні), при цьому мінімізуючи час та вартість навчання такої людини.

Виходячи з того, що комплексна модернізація освіти, станом на сьогодні, є одним із пріоритетних напрямів освітньої політики в нашій державі, виникає потреба здійснення аналізу низки соціальних процесів, які є суб'єктами сучасного освітнього процесу, використовуючи філософський методологічний апарат. Дійсно, розгортання послідовної та, що не менш важливо, конструктивної політики в освітній галузі важко здійснити без прояснення глибинного змісту таких процесів. Одним з них є феномен академічної мобільності, актуалізація ідей якого є одним із ключових аспектів імплементації Болонського процесу. Аналіз досліджень в суміжних соціогуманітарних науках свідчить про те, що більшість робіт присвячена тому, як саме скоригувати програми та методики викладання у відповідності до вимог розгортання ідей академічної мобільності,

дистанціюючись від механізмів досягнення студентами (науковцями, викладачами та адміністраторами навчальних закладів) способів орієнтації в новому академічному середовищі, від питань формування та розвитку у них здібностей до адаптації та конструктивної взаємодії з новими умовами навчання та життя в цілому, від розуміння цілей, на досягнення яких спрямована участь особистості в академічній мобільності. На фоні напрацювань у суміжних науках, філософські проблеми даного освітнього феномену в науці розкриті, на нашу думку, недостатньо.

У попередньому підрозділі нами проаналізовані теоретичні засади феномену академічної мобільності, а також були досліджені поняття, без глибинного розуміння сутності яких подальший аналіз феномену академічної мобільності мав би низький евристичний потенціал. Мова йде про поняття «мобільність», «соціальна мобільність», «особистісна мобільність», «міграція» тощо. В підрозділі 1.2. нами здійснюється спроба проаналізувати джерельну базу нашого дослідження феномену академічної мобільності, виявити ключові підходи до її тлумачення, визначити коло дотичної до нашої теми проблематики, адже специфічною рисою академічної мобільності є її включеність в якості ключового аспекту у широкий спектр наукових проблем сучасної освіти. При цьому, ми виходимо із усвідомлення, що академічна мобільність займає особливе місце у Болонському процесі та визначає привабливість та конкурентоздатність Європейського простору вищої освіти, а її підтримка створює можливості для особистісного зростання, сприяє розвитку міжнародного співробітництва, підвищує якість вищої освіти та наукових досліджень, відповідаючи на потреби сучасного європейського суспільства [236, с. 17].

Академічна мобільність є одним із низки найпопулярніших термінів вітчизняного дискурсу вищої освіти, який зазнає вжитку при розробці питань входження України до Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area – EHEA) та Європейського простору наукових досліджень (European Research Area – ERA). Автори Д. Кросьє та Т. Парв'єва акцентують увагу на тому, що, відповідно до Болонських домовленостей, які ставили за мету формування до 2010 р. Європейського простору вищої освіти, має місце активна діяльність по розробці системи зіставних наукових ступенів по всій Європі, а Бухарестська зустріч міністрів освіти (квітень 2012 р.) підкреслила важливість подальшого посилення діяльності щодо розвитку академічної мобільно-



сті та якості освіти, що сприяло б підвищенню рівня працевлаштованості випускників [255, с. 9]. І це закономірно, адже без академічної мобільності, як ключового компоненту розбудови європейського освітнього простору, вести мову про якість вищої освіти в сучасних університетах не має сенсу.

Отже, розкривши у попередньому підрозділі сутність феномену академічної мобільності та низки інших ключових понять дослідження, вважаємо за доцільне проаналізувати, яким саме чином проблематика академічних обмінів досліджується у сучасному науковому дискурсі. При цьому, ще раз зауважимо, що ми змушені включити до нашої джерельної бази певний спектр досліджень із суміжних соціогуманітарних дисциплін, а саме ті, які містять узагальнення, близькі до філософського рівня рефлексії. Вище та в підрозділі 1.1. нами вже була окреслена ситуація із певним браком безпосередньо філософських досліджень феномену академічної мобільності, та обґрунтована актуальність подальшого закріплення її в якості одного із предметів філософських досліджень в галузі вищої освіти. Перейдемо безпосередньо до аналізу джерельної бази нашого дослідження.

На нашу думку, вагомий внесок у дослідження феномену академічної мобільності привнесли праці вітчизняних представників філософської думки, зокрема Б. Беха [28], Е. Герасімової [47], О. Гомілко [103; 157], Л. Губерського [57; 115], Т. Жижко [65], І. Зязюна [77], О. Ісака [80], С. Клепка [95], В. Кременя [64; 107-109; 130; 138], О. Козієвської [97], М. Коноха [102], П. Лузана [120], М. Михальченка [115; 130], В. Молодиченка [12], І. Предборської [46; 66; 163; 164; 212; 213], О. Тимошенко [198], О. Уваркіної [202], О. Хомерікі [232] та інших вітчизняних науковців. Більшість із зазначених авторів безпосередньо є відомими дослідниками проблематики академічної мобільності, або ж аналізують її в контексті розробки проблем модернізації вітчизняної освіти, філософського обґрунтування процесів імплементації Болонського процесу тощо. Окремий інтерес для нас становлять роботи В. Андрущенко [6-13; 33; 57; 115; 193; 212], в яких автор глибоко розкриває проблеми реалізації ідей академічної мобільності в Україні та світі, здійснює футурологічні розвідки розгортання ідей єдиного європейського простору вищої освіти тощо. Питання термінологічної взаємодії в дискурсі сучасної вищої освіти, аналіз проблем освітньої політики, в тому числі в сфері імплементації ідей академічної мобільності, розкриті в роботах В. Савельєва [13; 170-172].

Також великий інтерес представляють для нас дослідження академічної мобільності науковців із пострадянських країн, адже актуальність обґрунтування процесів входження до європейського простору вищої освіти та досліджень є актуальною і для інших країн-учасниць Болонських та інших домовленостей. Зокрема, плідним для нашого дослідження вважаємо дослідити праці О. Амосова [14], А. Бермуса [27], Л. Буєвої [35], А. Газалиєва [45], Б. Гершунського [48], А. Джуринського [59], О. Долженка [61; 205], Л. Зновенко [75], А. Іванова [81], Н. Калініної [87], С. Крилової [112], А. Ніколенка [141], І. Оденбах [143], В. Садовничого [204], Ю. Сергєєвої [184; 185], А. Слепухіна [186], С. Смірнова [188], А. Урсула [207], В. Чистохвалова [236], І. Шеїної [237], П. Щедровицького [241] тощо.

Звертаємо увагу те, що феномен академічної мобільності та процеси глобалізації освіти є предметом уваги закордонних авторів, зокрема М. Байрема [245; 301], Н.В. Варгезе [312; 313], Я. Вірс-Янсена [317; 318], К. Гуруза [267], К. Дуоби [275], Д. Зільберман-Келлера [283], Б. Кантвелла [253], Д. Кросьє [255], В. Кумпікайте [275], Р.Дж. Лімана [277], Е. Мерфі-Льюєна [284], Л. Метченберг [281], О. Науккаріненна [285], Г. Радіч [289], Е. Раутенфельд [290], С.Л. Робертсон [293] та інших. Серед цікавих аспектів, якими ці дослідження можуть похвалитись, є орієнтація більшості із них на аналіз статистичних даних (соціопитування серед учасників програм академічних обмінів, аналітика ЮНЕСКО в галузі вищої освіти тощо) та, при цьому, глибокі узагальнення на підставі даних матеріалів. Завдяки цим роботам, зокрема, в нас є можливість знаходити практичні підтвердження проміжних та остаточних узагальнень нашого дослідження. Також перелічені автори представляють погляди широкого кола Європейських (і не тільки) країн, що дозволяє нам розглядати феномен академічної мобільності у його цілісності, різноманітті проявів, уникаючи замкненості на регіональному досвіді чи абсолютизації вітчизняної специфіки.

На початку підрозділу нами не випадково ще раз був окреслений зв'язок між глобалізаційними тенденціями та актуалізацією феномену академічної мобільності. На нашу думку, не можливо здійснити соціально-філософську рефлексію феномену академічної мобільності, не звернувшись до праць сучасних дослідників фундаментальних трансформацій, в яким перебуває суспільство. В нашому дослідженні велика роль надається спробам концептуалізації зв'язків

між перебігом і змістом сучасних змін та поширенням ідей академічної мобільності в сучасній освітній теорії та практиці. Важливого значення, відповідно до цієї позиції, набуває аналіз робіт відомих теоретиків сучасного суспільства, зокрема нами пропонується звернутись до досліджень З. Баумана [20; 249], У. Бека [23], Ж. Бодрійяра [31], І. Валлерстайна [36; 37], Дж. Ваттімо [39], Е. Гідденса [49], А. Гора [51], Г. Далі [257], П. Друкера [63], Р. Інглхарта [83], М. Кастельса [91], Е. Ласло [117], А. Менегетті [126; 127], Г. Ніва [140], Т. Парсонса [151], Д. Тапскотта [194], А. Турена [201], Дж. Уррі [206; 311], С. Хантінгтона [229] та інших. Дійсно, складно розкрити теоретичні підвалини процесів академічної мобільності, залишивши поза межами дослідження сучасні теорії модернізації, концепції сучасних суспільств (постідустріальне суспільство, суспільство знань, інформаційне суспільство тощо), соціологію мобільностей тощо.

Представниками вітчизняної та пострадянської соціальної філософії також здійсненні ґрунтовні проробки в галузі сучасних соціальних трансформацій, а їхні праці можуть бути важливим доповненням до ідей наведених вище закордонних дослідників. Особливий інтерес, на нашу думку, становлять роботи Є. Андроса [55; 122], Л. Бевзенко [22], С. Кримського [113], В. Кузьменка [114], В. Лук'янця [137], Б. Поломошнова [158], Н. Прімо [164], В. Фадєєва [209], М. Шепелева [238] та інших. Підходи даних авторів є важливим підґрунтям у наших футурологічних розвідках подальшого розгортання феномену академічної мобільності в освітній галузі.

Феномен академічної мобільності закономірно пов'язується із проблемами становлення глобальних ринків освіти, сучасна вища освіта перебуває в стані безперервної модернізації під впливом нових ринкових відносин. Станом на сьогодні фіксується складна проблема втрати освітою своїх класичних ознак в якості провідника гуманістичних цінностей, прагнення до істини тощо, на фоні якої освіта постала в якості платної послуги, яку надають університети, що сповідують нову ринкову ідеологію, ідеологію менеджеризму. За згаданих умов, багато чого варте включення освіти до переліку GATS (General Agreement of Trade in Services – Генеральна угода по торгівлі послугами). Академічна мобільність, як важлива складова цього дискурсу, постає предметом досліджень Ф. Альтбаха [5], В. Андрущенко [6-13; 33; 57; 115; 193; 212], А. Барблана [18], К. Вітол де Венден [319], Ф. Де Вуута [58], Р. Дім [259], Б.Р. Кларка [94; 134], В. Савельєва [13; 170-172], М. Тардіфа [195], Дж. Тілака [309], Г. Усанова [208].

Як наслідок поширення ринкової неоліберальної ідеології на сферу вищої освіти та бурхливий розвиток інформаційних технологій, дискурс академічної мобільності був доповнений феноменами віртуальної академічної мобільності, віртуальних (відкритих) університетів. У контексті вищезазначеного, актуальності набувають дослідження даних аспектів імплементації ідей академічної мобільності. Дослідник А. Джуринський окреслив актуальність досліджень в даному напрямку наступним чином: «В світі, де відбувається глобалізація економіки, університетам доводиться вирішувати інші культурні та освітні задачі... Іншими словами, мова йде про створення «ринково орієнтованої вищої школи»... Разом із тим, вища школа покликана ставити і демократичні цілі розвитку: будувати людську цивілізацію на засадах рівності та поваги прав людини» [59, с. 46]. Складні теоретичні задачі впровадження сучасних інформаційних технологій в освіту та зв'язок цих процесів із ідеями академічної мобільності досліджені наступними авторами: К. Аокі [248], Б. Гершунський [48], С. Деповер [260], А. Джуринський [59], І. Єнгіна [322], Дж. Сімут [299], К. Колін [100], С. Райян [295], Д. Тапскотт [194], Л.М. Уолтерс [314], С.Р. Уайт [315] та інші дослідники.

Вище ми зазначили, що феномен університету зараз переживає добу свого чергового пошуку, добу формулювання сучасної «ідеї університету». У своєму дослідженні ми погоджуємось із ідеями Я. Пелікана стосовно того, що жоден, навіть найзначніший університет, не здатен сформулювати ідею університету стосовно самого себе, не вдаючись до переосмислення ідеї університету як такого у своїх національних межах та поза ними [152, с. 49]. До того ж, продуктивним в даних пошуках є використання історичного досвіду генези університетів. Зокрема, історія розвитку університетів також демонструє наявність розвинених форм впровадження ідей академічної мобільності з самого початку існування університетів як соціальних інституцій. Отже, нова «ідея університету» та роль процесів академічної мобільності в ній, на нашу думку, потребує звернення до досліджень наступних авторів: М.Г. Амільбуру [246], О. Гомілко [103; 157], А. Готліб [54], В. Жуков [67], І. Захаров [73; 74], Є. Ляхович [73; 74], С. Іванов [82], О. Ісаєва [84], М. Квієк [92], А. Конкін [101], С. Костюкевич [105], Н. Ладижець [116], А. Осіпов [148], Г. Льофф [118], Ф. Майор [123], Л. Мурашова [133], Л. Нефедова [139], О. Орлова [145], Х. Ортега-і-Гассет [146; 147], Н. Осипова [148], Л. Отала [150],

Я. Пелікан [152], О. Петерсон [153], А. Приходько [165], А. Ржевська [167], Б. Рідінгз [168], Л. Санкін [173], Д. Саприкін [175], М. Френей [216], Г. Хауг [230], В. Шмідт-Віггеман [239] та інші представники.

Продовжуючи перелік підходів, зазначимо, що академічна мобільність інколи постає в якості результату поширення практик постмодернізму у сфері вищої освіти: зокрема, студенти уособлюють собою одну із форм номадизму, демонструючи прагнення до «ковзання по поверхні» соціальних відносин, прагнення до пошуку себе в умовах, коли навіть мета цього прагнення не є чітко визначеною. Аналіз цього аспекту актуалізації феномену академічної мобільності здійснений в роботах наступних представників: З. Баумана [20; 249], Г. Жиру [66], Ж.-Ф. Мілле [129], І. Погрібної [155], К. Семенюк [183], Л. Фесенко [211], М. Фуко [221] тощо. Ці ж представники роблять внесок у прояснення сутності поняття «трансгресія», яке нами досліджується в контексті аналізу педагогічних засад здійснення академічних обмінів.

Однією із ключових проблем дискурсу академічної мобільності, на нашу думку, є питання про створення плідних педагогічних умов її протікання, коли б викладачі створювали атмосферу, сприятливу для перебігу міжкультурної комунікації та розвитку якостей особистості в іншому академічному середовищі. Дослідженню цих проблем присвячені роботи В. Андрєєва [247], В. Гайденко [46; 213; 243], М. Гітлінга [50], Е. Данску [258], Г. Жиру [66], О. Заболотної [70-72], Т. Маасума [278], І. Предборської [46; 66; 163; 164; 212; 213], С. Сані [297], Е. Уілкінса [316], П. Фрейре [214-215] та інших авторів.

В контексті здійснюваного дослідження особливу увагу, на нашу думку, слід приділити педагогічним підходам, орієнтованим на створення екзистенціальних моментів у процесі навчання, у яких би учасник долав культурні, екзистенціальні, психологічні, знаннєві та інші межі свого буття. На нашу думку, одним із проектів такої педагогіки може слугувати педагогіка трансгресії (гранична педагогіка), специфіка якої розкривається в працях В. Гайденко [46; 213; 243], Г. Жиру [66], Ю. Подгурецькі [156], О. Заболотної [70-72] тощо.

Одним із ключових аспектів, що визначає перебіг процесів академічних обмінів, є їхня аксіологічно-світоглядна основа, адже повсякдення людини у іншій культурі та іншому академічному середовищі детерміноване необхідністю вирішувати складні протиріччя особистісної ідентифікації, здійснювати обґрунтування своїх вчинків з позицій власної та іншої культури. Суперечливий характер повсякденної дійсності для людини потребує наявності у неї розвине-

них світоглядних орієнтацій на повагу до інших культур, толерантного ставлення до проявів Інакшості, розвиненого мультикультурного світогляду тощо. На дані аспекти в своїх працях звертають увагу наступні дослідники: В. Андрущенко [6-13; 33; 57; 115; 193; 212], Т. Волкова [44], О. Гомілко [103; 157], У. Кімліка [93], Дж. Рекс [292], І. Предборська [46; 66; 163; 164; 212; 213], М. Слюсаревський [187], В. Савельєв [13; 170-172], Ю. Янг [321] тощо. Дослідники І. Бахов [21], Т. Харден [306] акцентують увагу на ролі академічної мобільності як чинника міжкультурної соціалізації студентів. Дослідницею Н. Богдановою [30] аналізуються роль мовних компетенцій в процесах комунікації в іншому академічному середовищі.

В контексті нашого дослідження ми намагаємось досягнути сутність соціальних трансформацій, які слугують детермінантами поширення практик мобільності в суспільстві та в суспільствознавчих науках (так званий «мобільний поворот»). Мобільність як одна із детермінант сучасної соціальної динаміки досліджується в працях С.Дж. Грінблатта [256], Л. Гороховської [52], М. Лисоченка [121], М. Опенкова [121], Дж. Уррі [206; 311], Л. Федотова [210], А. Черданцевої [233] та інших дослідників.

Як було вже показано в підрозділі 1.1., одним із ключових понять нашого дослідження також є соціальна мобільність. Для аналізу цього поняття в контексті дослідження феномену академічної мобільності, пропонується звернутись до праць наступних дослідників: О. Блинова [29], І. Василенко [38], В. Нурмухаметова [142], П. Сорокін [191], М. Черниш [235] тощо. Нами пропонується здійснити осмислення низки інших ключових понять дослідження, розглянувши роботу дослідника А. Артюшенка [15], яким ґрунтовно опрацьоване поняття «особистісна мобільність», а також праці дослідників Л. Горюнової [53], А. Іванова [81] та Є. Іванченка [78], якими проаналізовані засади феномену «професійна мобільність». Філософські проблеми феномену міграції, який теж виступає в ролі одного із ключових понять дослідження, розкриваються у роботах Л. Жураковської [68], Г. Медісона [279], А. Пеку [128], М. Слюсаревського [187], Н. Тиндик [199], Е. Фавела [263] та інших.

Сучасна складна соціальна динаміка в цілому, особливо у сфері освіти, набуває нелінійного характеру, для критичного досягнення якої втрачають цінність класичні (лінійні) підходи. Стосовно аналітичного (і, часто, футурологічного) потенціалу гуманітарних наук, в наш час відзначається важлива роль нелінійно-

го мислення, зокрема: «Дальня екстраполяція в науці, пізнанні, соціальних рухах нерідко не виправдовується – в значній мірі тому, що в ній домінують лінійні мотиви... Глибинні нелінійні зв'язки вкрай важливі в далеких прогнозах – тут до успіху може привести тільки аналіз на нелінійній основі» [2, с. 41]. В сучасному суспільстві, в якому розгортаються складні освітні процеси, на зміну онто-тео-телеології людської суб'єктивності приходить нова, нелінійна культура мислення, без досягнення якої людство не зможе прийняти естафету історії у багатовіковому процесі розвитку смислотворчості, світоглядних оптик, у процесі філософствування і передати її наступним поколінням [137, с. 284-285]. Вивченню нелінійного характеру соціальної динаміки, процесів модернізації освіти присвячені роботи В. Айнштейна [2], В. Андрущенка [6-13; 33; 57; 115; 193; 212], І. Предборської [46; 66; 163; 164; 212; 213], В. Поліча [288], Л. Серафімова [2] та інших. Розуміючи потенціал нелінійного, гнучкого (флексибільного) мислення для продуктивного перебігу процесів академічних обмінів, ми змушені звернутись до робіт Е. Біглана [250], С. Іранзадех [273], Н. Карамішевої [89], Т. Кардамонової [90], О. Нордхолла [286], В. Морогіна [132], Б. Сулавікової [302], Т. Пічлера [287], Н. Чернецької [234], В. Шумакова [240] та інших дослідників.

В нашому дослідженні феномену академічної мобільності набувають важливого значення сучасні дослідження феномену свободи, її позитивного та негативного трактування, теорії ліберальної освіти та демократизації. При проведенні нашого дослідження здійснюється звернення до праць наступних авторів: І. Берлін [26], М. Видриган [42], В. Заблоцкий [69], А. Колодій [149], Ж.-Л. Нансі [135], А. Растрігіна [166], Ч. Тейлор [196], Е. Фромм [219; 220] тощо. На нашу думку, обґрунтованим виглядає підхід, згідно якого академічна мобільність розглядається в якості одного із проявів свободи особистості, зокрема академічної свободи як студентів, так і викладачів та науковців.

В якості однієї із методологічних стратегій нашого дослідження академічної мобільності, пропонується використати підходи сучасного проекту метаантропології, яка розглядає людське буття у трьох екзистенціальних вимірах – буденному, граничному та метаграничному. Для цього нами пропонується спиратись на роботи Н. Хамітова [225-228] та С. Крилової [110; 111; 227-228].

Отже, в даному підрозділі ми окреслили перелік провідних дослідників та низку ключових досліджень феномену академічної мобільності. Вважаємо, що опрацювання джерельної бази, про яку йшлося вище, дозволить проаналізувати

феномен академічної мобільності, виявивши засади його імплементації у сучасній освітній практиці; розкрити продуктивні зв'язки цього явища із процесами глобалізації освіти; розглянути історичну генезу цього явища з моменту виникнення університетів в європейській культурі; виявити когнітивні, педагогічні та організаційні особливості якісного перебігу процесів академічних обмінів. Сподіваємось, що опрацювання наведених робіт, які, здебільшого, аналізують певні аспекти феномену академічної мобільності, дозволить отримати підстави для формулювання якісних узагальнень філософського характеру, виходячи із спроби розглядати феномен академічної мобільності як діяльність, в центрі якої перебуває творча особистість представника академічного середовища.

### 1.3. Обґрунтування методології дослідження

В даному підрозділі ми спробуємо обґрунтувати методологічні принципи здійснюваного нами дослідження. Як нами вже наголошувалося, при аналізові феномену академічної мобільності, вихідною точкою дослідження є орієнтація не на проблеми практичного оформлення цього явища в контексті процесів глобалізації, що знаходить своє відображення у впровадженні систем взаємного визнання академічних ступенів, академічної співпраці між закладами тощо, а на проблеми особистості при зануренні в інший академічний та культурний контекст, на процеси глибинних світоглядних трансформацій, що резонують із ідеями розбудови полікультурного суспільства, на рівень евристичних здібностей особистості при здійсненні академічної мандрівки тощо.

На нашу думку, поза увагою дослідників залишається широкий спектр проблем, наприклад, гендерного аспекту здійснення акту академічної мобільності, аналіз яких потребує використання філософської методології та не може бути комплексно проаналізований інструментами педагогіки, психології тощо. На користь даного підходу свідчить теза з роботи «Психологія глобальної мобільності»: «Такі процеси, як ідентифікація особистості, часто практично відсутні у дебатах щодо глобальної мобільності... Цей важливий аспект, а також життєвий досвід, відмінні цінності та результати виключені із процесів її розуміння та формулювання її засад» [307, с. 3].

Хотілося б наголосити, що імплементація ідей академічної мобільності потребує чіткого розуміння змісту взаємодії її учасників; аби реалізація ідей мог-



ла носити продуктивний характер для кожного із її учасників, необхідно виявити, які саме мотиви носить включення особистості в академічну мобільність, що дало б змогу перейти від непередбаченості розгортання цього явища до його усвідомленого конструювання (як в масштабах одного учасника, так і в масштабах освітньої сфери в цілому). З цього приводу О. Козлова пише: «Взаємодія національних систем освіти – процес, що залежить як від інтенсивності участі кожної із систем, так і від інтенцій, намірів, мотивів участі акторів. Ця участь сьогодні не може здійснюватись як страждально-спонтанна, а лише як вибудована, сконструйована, така, що реалізує певні наміри, цілі» [4, с. 11].

Автори М. Байрем та Ф. Дервін, аналізуючи феномен академічної мобільності, також зустрічають проблему пошуку кута розгляду цього явища, визнаючи продуктивність наукових розвідок крізь призму особистих мотивів її учасників, індивідуалізації сприйняття цього явища з урахуванням внутрішнього світу академічних мандрівників: «Академічна мобільність є загально визнаною найбільш видимою формою інтернаціоналізації вищої освіти... Але саме ми маємо на увазі під академічною мобільністю? Хто вони такі, мобільні студенти? Які критерії для цих визначень? Зазвичай, в якості критерію для визначення, чи є студент академічно мобільним, використовується період перебування закордоном. Проте, існують інші» [301, с. 16].

До того ж, пошук філософських засад модернізації освіти в ХХІ ст. та засад подальшого впровадження ідей академічної мобільності виводить на необхідність пошуку та обґрунтування специфічних методологічних підходів. З цього приводу, зокрема, відмічається наступне: «Зростання системності університетської освіти в ситуації функціональної перебудови, становлення її як складноорганізованого об'єкту, формує проблему багатоаспектного аналізу освітнього процесу, що виявляє себе в розширенні дослідження зв'язку освіти та інших соціокультурних інститутів» [133, с. 14]. Дослідження феномену академічної мобільності інструментами саме соціальної філософії виглядає продуктивним, виходячи із факту, що сучасна соціальна філософія виявляє тенденцію до зближення з історичним, культурологічним, соціологічним знанням, поміщаючи у фокус соціально-філософської рефлексії конкретні проблеми окремих культурних сфер [133, с. 18].

У попередніх підрозділах неодноразово нами вже була сформульована теза про недостатність філософської дослідженості феномену академічної мобільності; що освітня практика академічної обмінів, часто-густо, випереджає теорію;

що академічна мобільність вважається інтуїтивно зрозумілим поняттям освітнього дискурсу та отримує активного вжитку без попередньої рефлексії її в якості важливого інструменту трансформації особистості тощо. Дійсно, станом на сьогодні, маємо в наявності широкий спектр досліджень у соціогуманітарних дисциплінах, та порівняно невелику кількість робіт філософського гатунку. В нашій роботі ми відстоюємо позицію, що назрілою є проблема встановлення засад такого важливого для сучасних процесів модернізації освіти явища, як академічна мобільність.

В даному аспекті, вважаємо за доцільне навести метафору М. Шепелева, у якій автор обґрунтовує необхідність глобалістики як науки: «Будь-яка галузь наукового знання виникає в той момент, коли не тільки склалися передумови для її створення, але й виявилась гостра соціально-економічна потреба у відповідному новому знанні. За аналогією до виникнення кібернетики, генетики, біохімії та ядерної фізики, народження глобалістики стимулювалось необхідністю вирішення практичних задач» [238, с. 11]. Проводячи паралель, маємо підстави стверджувати, що проведення соціально-філософського дослідження феномену академічної мобільності стимулюється необхідністю вирішення складних практичних задач модернізації вищої освіти в контексті становлення глобальних просторів освіти та досліджень.

У наступних підрозділах нами буде приділятися багато уваги проясненню зв'язку між ідеями академічної мобільності та їхнім зв'язком із процесами глобалізації освіти, що на європейському просторі набувають вигляду імплементації ідей Болонського процесу. Проте, хотілося б зауважити, що, хоча в своїй роботі ми аналізуємо здебільшого ідеї та відомості щодо розгортання Європейського простору вищої освіти, яка спирається на політику взаємного визнання академічних кваліфікацій, вважаємо, що наші результати можуть бути екстрапольовані на процеси глобалізації освіти в масштабах планети. В цілому ж, діяльність ЮНЕСКО в сфері глобальної освітньої політики спирається на визнання шести конвенцій взаємного визнання кваліфікацій, перші з яких були підписані ще в середині 70-х років ХХ ст., зокрема: регіональна конвенція визнання для африканських країн, регіональна конвенція визнання для арабських країн, регіональна конвенція визнання для країн Азії та Тихого Океану, Європейська (Лісабонська) конвенція, регіональна конвенція визнання для країн Латинської

Америци та Карибського басейну, регіональна конвенція визнання для Середземного регіону [294, с. 2].

Дослідники Д. Кросьє та Т. Парв'єва поділяють наш підхід, стверджуючи, що сьогодні Болонський процес є найбільш розвиненою формою реформ в галузі вищої освіти національного рівня, зауважуючи, що ця діяльність не тільки безпосередньо впливає на європейські країни-учасниці, але й бере до уваги світовий контекст глобалізації вищої освіти: в Латинській Америці ініційована програма по створенню простору вищої освіти країн Латинської Америки та Карибського басейну; у Західній Африці 15 країн підписали домовленості щодо підтримки внутрішньо-регіональної студентської мобільності, а міністри освіти Південно-Східної Азії створили свою організацію – Регіональний центр розвитку вищої освіти, що є ініціативним органом по створенню Південно-Східноазійського простору вищої освіти із власною кредитно-трансферною системою, системою забезпечення якості освіти, політикою визнання дипломів та науковими центрами [255, с. 10].

Окресливши принципові моменти щодо розуміння феномену академічної мобільності в нашому дослідженні, перейдемо безпосередньо до розгляду методології його здійснення. Основу для нашого дослідження складає поліметодологічний підхід, який, на нашу думку, відкриває для дослідника можливості та перспективи аналізу феномену академічної мобільності завдяки органічному поєднанню множини методологічних підходів: вирішення кожного із дослідницьких завдань потребує використання конкретних методів, що, згідно логіки методології наукових досліджень, є виправданим – саме специфічні аспекти предмету дослідження й визначають перелік методів, які є евристичними і кожен окремо, і у певній цілісності в межах усього дослідження.

Слідуючи цій логіці, наприклад, ми, розуміючи академічну мобільність в якості прояву свободи особистості, звертаємось до підходів екзистенціалізму, гуманістичного психоаналізу тощо. Саме ці методи, на нашу думку, дають можливість проаналізувати академічну мобільність у термінах позитивної та негативної свободи («свободи від» та «свободи для»). Або, наприклад, вирішуючи задачу пошуку можливих варіантів трансформації організаційних засад університету в XXI ст. в контексті поширення практик академічної мобільності, ми, на нашу думку, виправдано використовуємо підходи футурології. На нашу думку, поліметодологічний підхід у нашому дослідженні не порушує принципи

об'єктивності, історизму, системності, практики та розвитку, сходження від абстрактного до конкретного і навпаки.

Перейдемо безпосередньо до розгляду методології нашого дослідження. Другий розділ нашого дослідження присвячений аналізу соціокультурних передумов актуалізації академічної мобільності у сучасному суспільстві, що глобалізується. Усвідомлюючи зв'язок між історичною генезою суспільства та його інститутів, у підрозділі 2.1. нами здійснюється пошук зв'язку між процесами імплементації феномену академічної мобільності у різні періоди розвитку європейської культури та відповідними цим періодам ідеям університету. При цьому, ми виходимо із впевненості у тому, що академічна мобільність у певних формах (можливо, прото-формах), була й є складовою університетського життя, а аналіз історичних форм університетів та проявів академічної мобільності у них є дуже важливим для соціально-філософського дослідження феномену академічної мобільності. Ми погоджуємось із підходом, що неевристичними є спроби досліджувати академічну мобільність у відриві від еволюції інституцій, структур, систем, функцій, організації управління, адміністрування та фінансування вищої освіти в історичному розвитку [267, с. 3].

Підрозділ 2.2. присвячений розгляду феномену глобалізації в якості важливого чинника актуалізації ідей академічної мобільності у сучасному академічному просторі. При цьому, в контекст аналізу потрапляють низка супутніх складних освітніх феноменів, зокрема наступні: глобалізація освіти, інтернаціоналізація освіти, європеїзація освіти. Нами здійснюється пошук зв'язків між цими феноменами та поширенням ідей академічної мобільності, а також активною імплементацією зазначених ідей в сучасному академічному просторі.

У підрозділі 2.3. нами досліджуються проблеми поширення практик мобільності на більшість сфер соціального буття (включаючи у сферу вищої освіти) на початку XXI ст., яке низка дослідників концептуалізувала за допомогою поняття «мобільний поворот». Сучасною наукою визнається, що мобільність стала одним із ключових ресурсів глобалізованого суспільства, а академічна мобільність є лише одним із проявів цього явища. На нашу думку, продуктивним виглядає розкрити підвалини мобільного повороту у бутті суспільства в цілому та освіти зокрема, виявити місце академічної мобільності у реалізації цього повороту, проаналізувати.

У нашому дослідженні, як вже згадувалось, академічна мобільність розуміється у якості важливої складової процесів глобалізації. З свого боку, глобалізація сприяє підвищенню інтенсивності міграцій, стиранню кордонів між державами, що, в свою чергу, призводить до формування наднаціональних соціальних структур, так званих полікультурних суспільств. Під цим терміном ми розуміємо соціальне утворення на основі плюралістичної парадигми, що містить у собі багатоетнічність, полілінгвістичність, багатоманітність вірувань, традицій, стилів мислення та способів життя [29, с. 39]. Безпосередньо ж феномен академічної мобільності реалізується у ще більш складних умовах, коли життєвою необхідністю стають розвинені навички міжкультурної комунікації, наявність толерантного світогляду, відкритості до Іншого тощо. У підрозділі 2.4. ми пропонуємо розглянути аксіологічно-світоглядні засади імплементації академічної мобільності. На нашу думку, мультикультуралізм, як теорія і практика гармонійного співіснування та продуктивної комунікації різних культур, може слугувати світоглядною настановою для учасників програм академічної мобільності.

В своєму дослідженні ми виходимо із того, що проблематика свободи завжди отримує нових акцентів в умовах зміни соціокультурних парадигм, появи нових світоглядних орієнтацій, зміни самовизначення людини в контексті нових інформаційно-технологічних реалій, виникнення нового типу суспільства [182, с. 9]. Керуючись цією методологічною настановою ми вирішили проаналізувати феномен академічної мобільності в контексті проблематики свободи, розуміючи її в якості однієї з фундаментальних свобод людини (свобода переміщення), а також академічної свободи (свободи до проектування своєї освітньої траєкторії). Третій розділ нашого дослідження пов'язаний із аналізом феномену академічної мобільності у дискурсі свободи.

Зокрема, у підрозділі 3.1. нами пропонується здійснити спробу використати методологічні підходи екзистенціалізму, гуманістичного психоаналізу, ліберальних напрямків для аналізу академічної мобільності в якості засобу набуття її учасником негативної свободи («свободи від»). В даному контексті, пропонується розглядати академічну мобільність як можливість для її учасника набути звільнення від обмежень вітчизняної освітньої системи, даючи підстави для формулювання концепту «мобільність від» за аналогією із «свобода від». Основу методологічної стратегії даного та наступного підрозділу складають підходи

гуманістичного психоаналізу щодо розуміння сутності позитивної та негативної свободи, зокрема, обґрунтовані Е. Фроммом.

У підрозділі 3.2. нами здійснюється спроба розглянути академічну мобільність як можливість для її учасника здійснювати свій життєвий проект, реалізувати свою індивідуальну освітню траєкторію, коли академічна мобільність постає не тільки засобом звільнення від обмежень звичного академічного середовища, але й можливістю творчо розвинути у іншому академічному середовищі, вибудовуючи плідну комунікацію із представниками цього середовища. На нашу думку, це дасть підстави сформулювати концепт «мобільність для» у відповідності до розуміння сутності позитивної свободи.

У підрозділі 3.3. запропоновано обґрунтувати можливість трактування феномену академічної свободи у її «справжньому» та «несправжньому» розумінні (використовуючи розуміння справжності у екзистенціалістській філософській традиції). На нашу думку, досі недостатньо вивченими залишаються аспекти імплементації академічної мобільності, пов'язані із пошуком мотиваційних засад його здійснення, а також розробкою об'єктивних критеріїв оцінки продуктивності перебігу академічного пілігримажу. Як нами вже зазначалося на початку дослідження, наявні в науковому обігу визначення того, що являє собою феномен академічної мобільності, не концентрують уваги на тому, з якою справжньою метою людина може включатись до процесів академічних обмінів, які світоглядні настанови скеровують її в цьому напрямку, що людина сподівається отримати в результаті здійснення акту мобільності тощо. На нашу думку, необхідно подолати формальний підхід до оцінки результатів участі (дотримання вимог кредитно-трансферної системи, строків перебування в іншому навчальному закладі тощо), пропонуючи в якості критерію зростання евристичного потенціалу особистості. Висувається теза про те, що сам факт відвідування, якщо в ньому не відбулося набуття нових знань, не трансформувалася світогляд, не відбувалася плідна щира міжкультурна комунікація, надає академічній мобільності ознак «несправжності», незважаючи на дотримання формальних ознак. Зростання ж студента (викладача, науковця, адміністратора) як фахівця та особистості в процесі перебування в іншому академічному середовищі може свідчити про автентичну, справжню реалізацію ідей академічної мобільності. Мова йде про те, що, ставши учасником академічної мобільності, людина здійснила оновлення низки своїх знань, навичок та компетенцій (зна-

йомство із досягненнями інших наукових шкіл та напрямків; підвищення мовленнєвих компетенцій; засвоєння альтернативних методологічних підходів; змістовний обмін академічним досвідом; знайомство з іншою культурою тощо), що відкрило для неї нові горизонти творчого пошуку у предметній галузі.

Перейдемо до обґрунтування методології четвертого розділу нашого дослідження. Як вже вказувалось, використання терміну «академічна мобільність», здебільшого, набуває активного вжитку при спробах кристалізації проблем розбудови глобального простору вищої освіти, особливо при спробах відповісти на питання, яким саме чином ідеї академічної мобільності можуть бути реалізовані в контексті української освітньої традиції, який потенціал при цьому має європейська кредитно-трансферна система (ECTS) тощо, в ході чого зміст самого феномену академічної мобільності відступає на другий план, поступаючись місцем розробці інструментів його впровадження. На нашу думку, феномен академічної мобільності потребує проведення аналізу, коли в центр дослідницької уваги потрапляє екзистенціальна проблематика, а саме коли екзистенціальні виміри буття особистості, яка включається в процеси академічної мобільності, стають критеріями наповненості цього явища глибинним змістом. Ми відстоюємо евристичний потенціал залучення методології метаантропології для аналізу феномена академічної мобільності. Спробуємо обґрунтувати доцільність використання підходів даного філософського напрямку для аналізу предмету нашого дослідження.

Аналіз джерельної бази дослідження виявив, що досі йде пошук методологічної платформи для розуміння академічної мобільності, яка б дозволила реінтерпретувати результати розрізнених філософських, а також міждисциплінарних досліджень. Для проведення аналізу вищезгаданого феномену продуктивним виглядає задіяти методологічний апарат метаантропології, який послідовно розвиває гуманістичну позицію М. Бердяєва, який стверджував, що культура повинна співвідноситися не з новими засобами та ідеями, але з новими культурними цінностями.

По-перше, хочеться звернути увагу на те, що екзистенціальні методологічні підходи мають потенціал до розкриття глибинного змісту освітніх феноменів, розглядаючи освітню проблематику крізь призму категорійного апарату, в якому центральне місце займають такі поняття, як «свобода», «толерантність», «трансцендування за межі» тощо. На нашу думку, крізь призму цих проблем, які набувають паралельно неабиякого значення в умовах сучасної полікультур-

ної нелінійної соціальної динаміки, будуть результативними проби надати процесам імплементації освітніх феноменів потужне теоретичне підґрунтя, розкривши індивідуальний вимір їх розгортання. Теоретико-методологічний апарат метаантропології, сучасний проект якої запропонований Н. Хамітовим, зокрема, його концепція трьох вимірів людського буття (буденного, граничного, метаграничного), може бути продуктивно використаний для аналізу розгортання процесів академічної мобільності та розв'язання суперечностей, що існують в концепціях цього сучасного освітнього явища.

В інтерпретації Н. Хамітова, метаантропологія є вченням про межі буття людини, екзистенціальні виміри, умови комунікації в цих вимірах та архетипові основи культури, і трактується, перш за все, як теорія буденного, граничного та метаграничного буття людини, а також фундаментальні тенденції розвитку людини і людства, та пов'язані з цим колізії [227, с. 110-111]. При цьому, автором даної методологічної стратегії наголошується, що вона успадкувала традиції трьох вагомих філософських шкіл, інтегруючи в собі підходи філософської антропології, екзистенціалізму та персоналізму [227, с. 157-158]. Як вже зазначалося вище, основним принципом метаантропології, як методології, є позиція, згідно якої буття людини має три екзистенціальні виміри – буденне, граничне та метаграничне. Тому в нашому дослідженні ми закономірно ставимо питання, що може являти собою академічна мобільність, якщо вона буде актуалізуватись в кожному із зазначених вимірів. Четвертий розділ нашого дослідження безпосередньо присвячений розкриттю специфіки актуалізації феномену академічної мобільності у трьох екзистенціальних вимірах людського буття (відповідно, підрозділи 4.1. – 4.3.).

Останній розділ монографії присвячений пошуку засад реалізації академічної мобільності в бутті сучасного освітнього простору, її реалізації саме у справжньому розумінні даного феномену, запропонованому в підрозділі 3.3. В ньому ставиться за мету запропонувати футурологічні прогнози трансформації організаційних засад університетів та ролі феномену академічної мобільності у цих змінах. Спроба проаналізувати можливі сценарії розгортання процесів академічної мобільності в освітній сфері повинна, на нашу думку, долучити до методологічного апарату дослідження підходи футурології. Адже, саме з допомогою футурології, за думкою Б. Поломошнова, можливе здійснення всебічного аналізу наявних тенденцій існуючих трансформаційних процесів, «схоплення»



(grasp) напрямків та швидкостей змін самих тенденцій, дослідження й усвідомлення всіх прямих та непрямих наслідків втручань людини в перебіг подій тощо [158, с. 8-9].

У підрозділі 5.1. нами пропонується дослідити когнітивні особливості перебігу академічної мобільності, обґрунтовуючи роль гнучкого, нелінійного мислення для того, щоб академічна мобільності ставала дієвим засобом для трансформації особистості її учасників. Дійсно, інше культурне та академічне середовище носить доволі непередбачуваний характер, а спроби бути активним суб'єктом цього середовища несумісні із лінійним, ригідним мисленням її учасників. Зокрема, здійснюється спроба проаналізувати феномен флексибельного (гнучкого) мислення, розкрити специфіку його використання в конструюванні повсякденності в іншому академічному та культурному середовищі, а даний обґрунтувати тезу, що тип мислення стає засадою інтеграції студентів у складну соціальну динаміку та процеси стрімкого оновлення знань.

Наступний підрозділ присвячений обґрунтуванню педагогічних стратегій імплементації академічної мобільності. Якщо у підрозділі 5.1. ми спробували дослідити когнітивні якості особистості учасника програм академічних обмінів, то в підрозділі 5.2. ми спробуємо проаналізувати педагогічні підходи, які б резонували із нашим розумінням академічної мобільності в якості засобу трансформування глибинних змістів її учасників. На нашу думку, продуктивним слід вважати, що цій меті відповідає така сучасна педагогічна стратегія, як гранична педагогіка (педагогіка трансгресії): саме вона в центр своєї діяльності поміщає необхідність створення екзистенціальних ситуацій в процесі навчання, в яких би ті, хто навчаються, долали б свої межі. Педагогіка трансгресії постає суб'єктно-орієнтованою формою взаємодії викладача та студента, в якій відбувається систематична актуалізація процесів самореалізації та саморозвитку, які вважаються її ключовим компонентом. Пропонується теза, що педагогічні умови іншого академічного середовища повинні каталізувати процеси внутрішньої трансформації, пришвидшувати набуття нових компетентностей, сприяти становленню ціннісних пріоритетів, допомагати «демаркації» культурних границь. Це описує ситуацію, коли учасник академічної мобільності є відкритим до змін, має розвинені навички флексибельного мислення, та в педагогічній дійсності викладачем створюються максимально продуктивні умови для трансгресії (виходу за межі) цієї особистості, коли можливість зміни та оновлення стає безпосередньою дійсністю у педагогічній практиці.

У останньому підрозділі дослідження робиться спроба обґрунтувати організаційні зміни університетів у відповідь на виклики глобалізації та поширення практик академічної мобільності. Станом на сьогодні, університети намагаються відповідати ринковим запитам глобальної економіки, перетворюючи навчання на ринково-орієнтовану діяльність, у яку включений іноземний капітал, де наявний високий рівень конкуренції, а питання прибутку університетів як бізнес-структур стає детермінантою їхнього існування. Така ситуація підсилена бурхливим розвитком інформаційних технологій та їхнім активним впровадженням у освітню практику. В результаті впливу згаданих вище тенденцій, в освітній теорії та практиці виникло таке явище, як віртуальний (відкритий) університет, що орієнтований на надання послуг дистанційного навчання, впроваджуючи в життя одну із форм академічної мобільності – віртуальну академічну мобільність. В результаті аналізу, пропонується теза, що саме теоретично обґрунтоване втілення ідей віртуальної академічної мобільності здатне надати університетам можливість якісно діяти на глобальному освітньому ринку, орієнтованому на міжнародних студентів.

Таким чином, нами окреслені основні принципи методології нашого дослідження феномену академічної мобільності. На нашу думку, обґрунтованого характеру набули ідеї про доцільність використання поліметодологічного підходу, а також окреслена логіка послідовності розгортання нашої наукової розвідки. Зокрема, в підрозділі був продемонстрований евристичний потенціал використання методологічних підходів соціології мобільностей Дж. Уррі, гуманістичного психоаналізу Е. Фромма, сучасного проекту метаантропології Н. Хамітова тощо.

## РОЗДІЛ 2. СОЦІОКУЛЬТУРНІ ПЕРЕДУМОВИ АКТУАЛІЗАЦІЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В ДОБУ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

В даному розділі здійснено дослідження соціокультурних передумов актуалізації феномену академічної мобільності на початку ХХІ ст. Зокрема, в першому підрозділі аналізується генеза європейських університетів, щоб здійснити пошук ролі ідей академічної мобільності в кожному із періодів їхнього розвитку. В наступному підрозділі в контекст дослідження потрапляє феномен глобалізації в якості чинника розгортання сучасних процесів академічної мобільності. Далі, у підрозділі 2.3., нами розкрита сутність такого явища у бутті сучасного суспільства та освіти, як «мобільний поворот», розглянуті причини процесів надання мобільного характеру більшості сфер соціального буття. У останньому підрозділі обґрунтовується теза щодо можливості інтерпретації мультикультуралізму в якості аксіологічно-світоглядної основи імплементації феномену академічної мобільності.

### 2.1. Визрівання академічної мобільності в університеті від доби Середньовіччя до сучасності

Феномен університету посідає значне місце у європейській культурі, століттями залишаючись осередком надбань людської цивілізації. За багатовікову історію університет довів свою здатність бути інтелектуальним осередком не тільки Західної, але й світової цивілізації. Університетська традиція пройшла через низку періодів докорінної трансформації суспільства, змінюючи свої організаційні засади, проте залишаючись носієм інтелектуальної традиції, певної університетської ідеї. В контексті нашого дослідження, виглядає евристичним проаналізувати, яке місце посідали ідеї академічної мобільності в різні періоди розвитку університетів.

Цікавими в контексті нашого дослідження можуть бути відомості щодо освіти доби Античності, адже першими праобразами університетів були відомі центри античності – Піфагорейський союз, Академія Платона, Лікей Аристотеля та заснований Птолемеєм Олександрійський мусейон із багатою бібліотекою [204, с. 89]. В давньогрецькій школі – і середній, і вищій – освіта носила ліберальний характер та уособлювала у собі дух античного життя, в першу чергу життя античного міста, в якій, зневажаючи трудову діяльність та ремісництво,

античні інтелектуали все ж підготували підґрунтя для народження інтелектуальних професій (право, медицина тощо) в межах вільних мистецтв, що стали основою майбутніх університетів [105, с. 34]. Дослідник А. Ржевська зазначає, що атенеуми та ліцеї Давньої Греції нагадували середньовічні європейські університети, там підтримувалася воля думки та вітався виклик владі, але організація навчання була нечіткою, проте корпоративна стійка форма організації навчання виникла в Європі в XII ст. [167, с. 67]. При цьому, в Античну добу були відсутніми низка передумов, які сприяли б виникненню такого утворення, як університет. Мова йде про те, що в ті часи домінувало сільське господарство, не було необхідності у масовому випуску фахівців, не існувало універсальної релігії – християнства, не було ще такої спеціалізації знання тощо [192]. Тим не менше, багато хто з відомих античних вчених, філософів та їх учнів постійно мандрували містами-полісами Еллади та всього середземноморського регіону, що, на нашу думку, можна вважати праобразом ідеї академічної мобільності. Згадаймо хоча б Аристотеля, який разом із своїм учнем Олександром Македонським не тільки об'їздив усю відому Ойкумену, але й розширив її межі. Якщо Олександр зробив це мечем, то Аристотель – розумом. З іншого боку, ці мандрівки не могли не змінити і самого філософа, не розширити його світогляд.

Значно пізніше виникають університети у значенні корпорацій викладачів та учнів (*universitas magistrorum et scholarium studii*). Основу університетської освіти в добу їхнього становлення складали сім вільних мистецтв, поділених на два ступіня: трівіум (граматика, арифметика та геометрія) та квадріум (музика, астрономія, діалектика та риторика) [67, с. 5]. Історія становлення феномену університету в європейській культурі, на думку О. Долженка, дає підстави до формування акцентів щодо розуміння університету в якості потужного інструменту формування специфічних, над-утилітарних якостей особистості, на відміну від тлумачення університету в якості засобу трансляції знань: «На початку свого існування ці заклади не були «відповіддю» на «кадрові» запити середньовічного суспільства. Аби отримати нотаріусів, здатних зняти копію або завірити юридично ту чи іншу угоду, зовсім не обов'язково було створювати Університет у Болоньї. Юридичні школи, що існували задовго до появи цього університету, такі практичні запити задовольняли повністю. Університет виник як наслідок потягу людей до високого знання, в якому міркування користі відігравали другорядну роль. Тобто він виник в якості реакції на чистий потяг до знань.

Університети в момент свого виникнення розглядались в якості певних нормативних центрів високого знання (на протипагу знанню практичному; зокрема, практична медицина ніколи не входила до корпусу університетських наук, до кола яких входила, грубо кажучи, теоретична медицина, яка символізувала собою це знання)» [61, с. 22]. Щодо ролі філософського знання в ідеї університету, зазначають наступне: «Неможливо уявити собі університет без факультету філософії. Саме на ньому прищеплюється та установка на раціональне знання, без якої неможливими є дослідження в жодній з галузей наукового знання... Інтелектуальну цілісність університету надавали саме філософські факультети» [101, с. 62].

В наш час відбувається пошук нових орієнтирів розвитку університетів як соціальних інститутів, з'являються спроби творчого переосмислення досвіду минулих епох, здійснюється потужна філософська рефлексія в цьому напрямку, в результаті якої повинні виникнути теоретично обґрунтовані концепції розбудови сфери вищої освіти в глобальному масштабі, реалізуючи ідеї створення наднаціональних просторів вищої освіти, імплементації ідей академічної мобільності. Проте, праобрази процесів глобалізації освіти та втілення ідей академічної мобільності зустрічаються вже в добу Середньовіччя: «З самого початку, університети були глобальними інституціями, адже вони працювали на одній мові – латинській, обслуговуючи міжнародних студентів в якості клієнтів. Професори, так само, приїздили із багатьох країн... Зі свого заснування університети завжди працювали в глобальному середовищі, починаючи навіть від кампусу. Цей факт дуже часто не потрапляє до аналізу процесів глобалізації у XXI ст.» [271, с. 121].

Посилення уваги філософів та науковців до феномену університету в умовах соціальних трансформацій обґрунтовано тим, що одного тільки полягання «наявності» університету вочевидь недостатньо, адже треба спробувати зрозуміти, що ж визначає його сутність, та оцінити, наскільки в повній мірі вона реалізована в тому, що сьогодні називають університетом [205, с. 52]. Попередній аналіз джерельної бази показав, що проблема актуалізації процесів академічної мобільності в контексті становлення глобального простору вищої освіти відбувалась паралельно із історією розвитку університету, що може відкрити сучасним теоретикам в галузі вищої освіти шляхи евристичного пошуку дієвих інструментів в сфері сучасної освітньої політики, спрямованої на підтримку мобільності в цій галузі.

Філософська рефлексія феномену академічної мобільності повинна включати аналіз процесів генези ідеї університету в європейській культурній традиції у їх зв'язку феноменом академічної мобільності. На думку К. Гуруз, повноти дослідженню різних аспектів академічної мобільності надає саме аналіз історичних форм його існування, розвиток структурних та управлінських аспектів його життєзабезпечення: «Академічна мобільність, у всьому спектрі своїх форм, є та завжди була важливим аспектом процесів глобалізації у історії людства. Стрімкий технологічний розвиток зробив та робить її легшою та швидшою станом на сьогодні. Однак, це лише частина картини, навіть якщо її аналізувати у історичній перспективі. Тому спроби досліджувати академічну мобільність у відриві від еволюції інституцій, структур, систем, функцій, організації управління, адміністрування та фінансування вищої освіти в історичному розвитку будуть не повними» [267, с. 3]. Ми поділяємо позицію зазначеного науковця та відстоюємо евристичність здійснення аналізу історії розвитку процесів академічної мобільності із прив'язкою до еволюції університетів в європейській культурі.

Говорячи про передумови виникнення університетів, дослідники акцентують увагу на факті існування великого нагромадження знань, отриманих протягом доби Раннього Середньовіччя, які вже неможливо було систематизувати та упорядкувати: необхідно було віднайти дієвий, сталий та надійний спосіб збереження знання, а також його трансляції майбутнім поколінням [204, с. 92-93]. Дійсно, університет є однією із найстаріших соціальних інституцій Європи, інтелектуальною викладацько-студентською спільнотою, яка створює, засвоює, зберігає та передає знання заради служіння людству [167, с. 7-8]. Дійсно, не зважаючи на всі перипетії історії, університет завжди був оплотом інтелекту і провідником цінностей, які об'єднують суспільства.

Академічній мобільності доби Середньовіччя сприяв факт використання універсальної мови викладання – латини, мінімізуючи мовні бар'єри при академічній мобільності. Загальновизнаним є той факт, що протягом кількох століть університети Європи були інтелектуальним центром світової цивілізації, місцем, де народжувались механізми управління економічними та суспільними процесами, що виходять за межі окремих держав, а європейська вища освіта також вплинула на всю світову освітню практику [184, с. 5]. В добу становлення університетів, студенти могли розпочати навчання в найближчому університеті

та продовжити його в іншому чи вузах інших країн, оскільки навчання в усіх європейських університетах до XVII ст. відбувалося латиною, а навчальний план і присуджувані ступені були практично однаковими: європейські академічні пілігрими – це вчителі й студенти, що подорожують країнами Європи з метою набутти чи поширити нові знання, причому подібні академічні подорожі починалися задовго до XII ст. [167, с. 70]. На нашу думку, є підстави в загальних рисах говорити про аналогію між політикою взаємного визнання дипломів та наукових ступенів у сучасному просторі вищої освіти із схожою середньовічною традицією.

Саме в цих умовах почав формуватись середньовічний неформальний єдиний європейський освітній простір. Ми не випадково робимо акцент на факті існування прото-форм сучасного Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА – European Higher Education Area) та Європейського простору досліджень (ЕРА – European Research Area). На користь нашої думки слугує теза Ю. Сергєєвої: «Мобільність академічного середовища в Європі далеко не новий феномен у освіті. Він зародився задовго до появи перших університетів та мав велике значення для розвитку європейської історії та культури. Але саме оформлення університетської освіти в Європі надало мобільності міжнародного академічного статусу. З появою університетів у XII столітті та аж до середини XX століття академічна мобільність була одним із головних принципів існування та розвитку вищої освіти в Європі» [184, с. 19].

Дослідник феномену університету в європейській культурі Н. Ладижець справедливо зазначає, що архетипами університетської освіти слід вважати моделі Болонського та Паризького університетів, які закріпили фундаментальні ціннісні орієнтації, що стали визначальними для подальшого розвитку університетської ідеї, саме з них почалося утвердження навчання, дослідження та виховання в якості провідних функцій цього соціального інституту [116, с. 10]. Дослідник А. Конкін зазначає, що час виникнення перших університетів співпадає із часом виникнення нижчих шкіл нового типу – приходських, міських, які, на відміну від церковних (монастирських та соборних шкіл), що виховували майбутніх кліриків, знаходились під контролем міських управ, проте саме навчання мало чим відрізнялось від церковного [101, с. 34]. До недоліків, власних середньовічним університетам, А. Конкін відносить відірваність теоретичної складової освіти від практичних потреб, відсутність взаємодії науки та техніки: «В результаті середньовічна технологія почала все більше замикатись

всередині себе... До сфер, де розрив призвів у XV ст. до відставання університетів від практики вирішення технічних проблем, відносяться навігація та картографія. У відповідь на це, у Іспанії та Португалії стали створюватись спеціалізовані школи навігації, не спираючись на допомогу університетів» [101, с. 47]. На розрив між теорією та практикою в університетах Європи звертає увагу і О. Петерсон: «Навіть у XV ст., коли почався великий університетський будівельний бум, жоден з цих закладів не мав лабораторій та не переймався необхідністю їхньої організації» [153, с. 42].

А. Готліб пропонує виокремлювати два періоди розвитку феномену університету в Європі: європейський середньовічний наднаціональний університет (XII – середина XV ст., становлення університету в якості соціального інституту) та національний університет (починаючи з середини XV ст.), стверджуючи наступне: «Починаючи з середини XV століття доводиться вести мову не про європейський університет, а про університети Англії, Франції, Німеччини, Італії тощо. В подальшій історії університетів встановлення будь-яких періодів не виправдовується нічим» [54, с. 752]. Категоричність позиції дослідника, на нашу думку, спирається ще й на той факт, що лише наприкінці XIV ст. в Європі з'являються перші територіальні утворення, які відповідають сучасним європейським державам-націям [85, с. 57].

Яскравою особливістю середньовічної культури є її письмовий характер: замість властивого античності просвітницького дозвілля («схоле») з'являється вчений труд («прагматейя»), замість усної наукової культури – письмова, що дозволяє транслювати знання в інші епохи [192]. До того ж, це створює більш сприятливі педагогічні умови для здійснення академічних подорожей. До XV століття, коли у Європі існувало вже багато університетів, а самих причин для навчання студента за кордоном було декілька: найбільш поширена – наявність досліджуваного предмету та популярність університету; потім – географічна близькість та доступність, економічний зв'язок комерційних підприємств між державами та регіонами і політична привабливість (надання стипендій університетом, політичні та династичні відносини) [231, с. 41]. Аналіз показує, що студенти із скандинавських країн, Ісландії, Ірландії та Шотландії були змушені їхати для навчання за кордон тому, що в цих країнах взагалі, принаймні до кінця середньовіччя, університетів не було; студенти зі Східної Європи відчували ті ж самі труднощі – до моменту заснування Краківського університету у



1364 р. університет Праги, що далеко не процвітав у ті часи, був найближчим для литовців, поляків та угорців [231, с. 42-43]. Якщо і існували якісь місцеві відмінності в країнах Європи, то вони були майже еліміновані на фоні необмеженої свободи студентів та викладачів, що не знали ані національних, ані політичних, ані мовних перепон [204, с. 95].

На користь нашої тези слугують наступні ідеї В. Садовничого: «Єдиний світогляд, що формувався церквою, латинська мова, на якій велися богослужіння в усіх католицьких храмах та яка була тоді мовою міжнаціонального спілкування, вплинули на характер середньовічної науки та системи навчання. Вони були однакові для усіх університетів того часу... Викладання велося однаковим способом, на спільній для усіх грамотних людей будь-якої держави латинській мові» [204, с. 94-95]. Отже, існують підстави стверджувати факт наявності уніфікованих підходів, які слугували б сприятливим інструментальним забезпеченням для розбудови (можливо, і не свідомої) єдиного освітнього простору на території Європи.

Однією із засад імплементації ідей академічної мобільності в добу становлення феномену університету, є уніфікований підхід до визначення та взаємного визнання академічних ступенів: вже в середньовічному університеті ми маємо три академічних ступені – бакалавр, ліценціат та доктор (магістр). На нашу думку, наявність загальноприйнятих ступенів сприяла середньовічній академічній мобільності. При цьому, В. Садовничий пише, що більшість із тих, хто навчався в університетах, задовольнялись вивченням «мистецтв» – обмежувалась тільки першим циклом; значно менша кількість оволодівала другим; і лише мізерна меншість присвячувала себе вивченню вищих, спеціальних наук – права, медицини та богослов'я [204, с. 98]. На нашу думку, є підстави говорити про аналогію між політикою взаємного визнання дипломів у сучасному просторі вищої освіти, та схожою середньовічною традицією, адже вчені відзнаки, що присвоювались будь-яким університетом, користувались загальноєвропейським визнанням [204, с. 95].

У пізньому Середньовіччі погляд на задачі університетського викладання та навчання майже не змінився, проте університети змушені були відійти від своєї корпоративної замкненості та прилаштуватись до духу нових часів, все більше отримуючи рис державних установ, результатом чого стало зменшення університетської автономії, підвищення державного контролю над навчальним процесом [204, с. 100-101]. За цих умов, прояви академічної мобільності в

XV ст. не залишаються поза увагою державної політики. З цього приводу Ю. Сергєєва пише наступне: «Заснування місцевих університетів в ряді країн створило передумови для проведення державної політики стримування міжнародної академічної мобільності. Така політика дозволяла не тільки здійснювати контроль над підготовкою студентів, але й запобігала витоку капіталу за кордон... Наприклад, коли імператор Фрідріх II заснував університет в Неаполі, то, для забезпечення його виживання, він ввів заборону своїм підданам на відвідування будь-яких інших університетів... Датчанам дозволялось навчатись за кордоном лише після того, як вони провчаться хоча б два роки в університеті Копенгагена» [184, с. 21].

Російський дослідник О. Долженко звертає увагу на те, що кожен новий крок історії університету як соціального феномену пов'язаний із людиною як цілісним, багатогранним та не вичерпним явищем: «Університет залишається університетом в тій мірі, в якій він розгортає своє життя навколо проблематики реальної людини, яка є носієм конкретних соціально, культурно, національно та етнічно обумовлених якостей» [205, с. 61-62]. Саме тому університет кожної доби європейської культури має свої специфічні риси та різний контекст реалізації ідей академічної мобільності. Зазначений автор з цього приводу метафорично зазначає: «Тисячу років існує базова дидактична модель (з певними обмовками). Але за цю тисячу років університет народжувався та вмирав не один і не два рази. Університет Середньовіччя, університет епох Відродження та Просвітництва (що дожив до сьогоднішніх днів) та, нарешті, майбутній університет XXI ст. – це різні університети. Їх не можна вивести один із одного. Кожен із них народжувався та помирав по мірі того, як вичерпувалась чергова концепція людини, коли він виходив у новий соціокультурний вимір» [205, с. 59]. Ідея університету в кожен період його розвитку є цілісним утворенням, в якому фіксуються певні історично обумовлені принципи існування та розвитку цього соціального інституту, його функції та мета. Наприкінці XV ст., занадто регламентована та теологічно орієнтована університетська схоластика як теоретичне підґрунтя системи університетської освіти стає стримуючим фактором подальшого наукового та культурного розвитку Європи.

Науковий підйом, що розпочався в добу європейського Відродження, призвів до створення класичної науки Нового часу, відродження гуманістичних ідеалів періоду античності, формування нових аксіологічних засад та ідеалів

освіти, що обумовило реформу університетів: його ідея отримує гуманістичне наповнення, відбуваються структурні зміни, а наукові дослідження та підготовка вчених виходять за межі компетенції університетів [139]. Ми погоджуємось із тезою О.Долженко щодо взаємообумовленості процесів генези суспільства в цілому та університетів, як їхньої складової частини: аналізуючи генезу університетської традиції від її становлення до сьогодення, дослідник обґрунтовує думку, що кожний новий етап розвитку європейської культури (Середньовіччя, Відродження тощо) відкривався періодом, коли університет акцентував увагу на, перш за все, соціально-гуманітарному знанні, ніби створюючи тим самим передумови для майбутнього розвитку точних наук [205, с. 59].

На зайвим буде нагадати, що таке явище, як університет, із початку свого зародження знаходився під впливом інституту церкви, точніше сказати, релігійна складова мала значний вплив на політику в галузі освіти в Європі. Зокрема, відомо, що Реформація загострила конфесійний аспект вищої освіти: в країнах, де релігійна дискримінація стала елементом державної політики, єдиною можливістю для навчання ставала еміграція до країни, де дозволялося вільне віросповідання [184, с. 22]. З цього приводу В. Фрїйхоф відмічає наступне: «Лише у XVIII столітті, коли увага університетів була сконцентрована на спеціальній освіті та службі державі, питання конфесійності втратило будь-яку актуальність» [217, с. 42].

Наступним кроком, який співпав із процесами Реформації, став конфесійний розподіл університетів, які змушені були обирати між католицизмом та протестантством, що слугувало фактором для ускладнення процесів мобільності в академічному середовищі, зменшення потенційно можливих місць для академічного пілігримажу представників кожної конфесії. Поступове розділення мережі університетів, обмеження сфер їхньої компетенції за територіальними ознаками здійснило свій вплив на мобільність студентів та викладачів: правителі могли заборонити навчання студентів за кордоном, до того ж на початку Нового часу проявляє себе тенденція, пов'язана із становленням конфесійних університетських типів (лютеранських, кальвіністських, католицьких), а всередині них – підсімейства національних» [218, с. 45]. З іншого боку, конфесійне загострення призвело до того, що у XVI, і у XVII ст.ст. Європу переповнили вчені, що переїжджали з місця на місце через свої релігійні переконання [153, с. 45].

Буржуазні економічні відносини та формування гуманістичних ідей сприяли критиці традиційної для університетів середньовічної схоластики та формуванню науки, філософії та світогляду, споріднених із дослідницьким вивченням природи, розвитком інженерної справи та техніки [176, с. 17]. Гуманісти різко негативно поставились до старого устрою університетської освіти: виникнення та розвиток дослідницької науки разом з вимогами капіталістичного виробництва, що зароджувалося, вимагали радикальної ломки середньовічної системи освіти, яка все ще намагалася зберегтись [192]. Лише в XVI – XVII ст. оформлюється становлення університету в якості державної структури, що ознаменувало перехід освіти під патронаж держави: автономія університетських центрів була обмежена, однак були збережені корпоративний устрій, виборність ректора, а XVIII століття закріпило статус принципів вільного наукового дослідження, викладання та навчання (в цей же час університети виключають викладання на латинській мові) [176, с. 17]. Вище ми вже згадували, що універсальність наукового мовного простору сприяла технічному забезпеченню процесів академічної мобільності. Меркантилізм, фізіократія, просвітництво, із властивим йому прагненням відновити статус ручної праці, майстерності та грамотності, – все це, безумовно, вносило сум'яття в інтелектуальне життя, на зважаючи на яке створювалося нове переконання про те, що між успішною кар'єрою та просунутим навчанням повинен існувати сталий зв'язок: в результаті в XVII – XVIII століттях було усвідомлено: мета університетів вчити задля кар'єри [217, с. 46]. Як відомо, традиція відправляти студентів на навчання в інші країни набула популярності в ці часи по всій Європі, включаючи тогочасну Росію та Україну (до видатних постатей нашої країни, які мали міжнародний академічний досвід, відносяться П. Могила, Ф. Прокопович, Г. Сковорода то інші).

На межі XVIII – XIX століть спостерігається поширення тенденції щодо проголошення в університетах, здебільшого німецьких, принципів свободи наукового дослідження, викладання та навчання паралельно із відмовою від латини як універсальної мови академічного середовища [204, с. 102-103]. Перехід на національні мови викладання призводить до руйнування єдиного європейського освітнього простору на фоні розвитку національних освітніх систем, а, отже, і до мінімізації переміщень викладачів, науковців та студентів. З націоналізацією університетів, держава стала більше цікавитися тенденціями розвитку освіти – активізуючи або ж сповільнюючи розвиток студентської мобільності [41, с. 21].

Вважаємо за необхідне зупинитись на глибинних трансформаційних процесах університетської ідеї в ХІХ ст., провідними лініями яких були концепції університетської освіти В. Гумбольдта та Г. Ньюмена.

Поняття «класичний університет» ствердилось у ХІХ ст., а вирішальна роль в цьому належить В. Гумбольдту, який стверджував, що університетський тип закладу є синтезом науки та освіти, які розвиваються в умовах університетської автономії та повної академічної свободи [67, с. 6]. Аналіз гумбольдтівського бачення університету, здійснений М. Френей, виявив низку основних задач університету для тогочасного суспільства: «Класично можна виділити три основні задачі університету, які визначають сенс його існування. Мова йде про передачу, розширення та використання знань... Видами діяльності, пов'язаними із цими задачами, є, таким чином, викладання, науково-дослідна робота та діяльність, спрямована на служіння суспільству» [216, с. 26]. Відмінність же класичного університету від професійно спрямованих вищих навчальних закладів, в гумбольдтівській моделі, полягає в наступному: викладач знаходиться у навчальному закладі не тільки виключно для студента, вони разом працюють на благо знань; єдність знань є тим ідеалом, якого необхідно прагнути, а філософія може відігравати роль організуючої дисципліни; навчальний процес є метою у собі, а університет не розглядається з професійної або технічної точки зору, для цього передбачені спеціалізовані навчальні заклади [216, с. 29]. Отже, ідея В. Гумбольдта полягала в тому, аби наукова діяльність опинилась в центрі уваги університету, набуваючи справжнього змісту на рівні філософського знання, яке виступало би в ролі специфічної умови пізнання університетом самого себе.

Б.Ріддінгз, у своїй роботі «Університет у руїнах», робить акцент на тому, що ідея університету В. Гумбольдта засновується на розумінні університету в якості еталонного центру культури, через який національна держава транслює свої ідею: «Університет Культури, заснований Гумбольдтом, завдячує своїй легітимності культурі, яка являє собою синтез викладання та дослідження, процесу та продукту, історії та розуму, філології та критики, історичних вишукувань та естетичного досліду, інституту та індивіда. Тому розкриття ідеї культури та розвиток індивіду є нерозривними. Об'єкт та процес пов'язані органічно, а місцем їхнього з'єднання виступає Університет, який тим самим надає народові ідею національної держави, що потребує втілення, а національній державі – народ, здатний її втілити» [168, с. 107]. Автори І. Захаров та Є. Ляхович форму-

люють метафору соціальної, культуротворчої місії університету В. Гумбольдта наступним чином: держава не повинна нічого вимагати від університетів безпосередньо та прямо для себе, а повинна перейнятися тим внутрішнім переконанням, що, досягаючи своїх кінцевих цілей, університети тим самим відповідають їй – держави – кінцевим цілям, адже в їхньому розпорядженні знаходяться такі важелі та сили, яких не має в своєму розпорядженні держава [74, с. 51]. Щодо ролі науки в університеті В. Гумбольдта, то наукові дослідження розуміються в якості невід'ємної важливої функції університету, а організаційно університет отримує ієрархічну структуру, аби враховувати наукову специфіку, дисциплінарну своєрідність різних галузей науки.

Розкриємо основні положення ліберального університету Г. Ньюмена, вищою метою якого він вважав сприяння розвитку усіх галузей знань та способів мислення, що були винайдені людством. Деякі із фундаментальних положень ліберальної ідеї університету Г. Ньюмена наводить М. Френей: «Мова йшла не про те, щоб обмежити курс до ліберальних наук, як це визначалося в античності (*trivium*: граматика, логіка і риторика; *quadrivium*: арифметика, геометрія, астрономія та музика), але також запропонувати курс, який ґрунтувався би на вивченні природознавчих наук та літератури, зв'язок між якими забезпечувався би вивченням філософії» [216, с. 29]. Г. Ньюмен висував ідею, що в результаті такого освітнього впливу формуються мисленнєві навички, які залишаться на все життя, їхніми атрибутами будуть свобода, рівність, спокій, поміркованість та мудрість, а самі їх носії будуть краще виконувати свою роль у суспільстві, стануть розумними, здібними та активними членами суспільства [216, с. 29].

Отже, місія університету, за Г. Ньюменом, полягає скоріше у максимальному поширенні знань, аніж у їхньому розвитку. Відмежовуючись від наукової складової (на якій робить наголос В. Гумбольдт), Г. Ньюмен описує університет наступним чином: «Університет є місцем навчання універсальному знанню. Його мета носить інтелектуальний, а не моральний характер, та зводиться до поширення та розширення, а не примноження знань. Якби його метою було б наукове чи філософське відкриття, то я не розумію, чому в Університеті повинні бути студенти; якщо релігійне наставництво, я не розумію як Університет може бути місцем літератури та науки» [175, с. 6]. При цьому, не зовсім вірно стверджувати, що Г. Ньюмен повністю «виганяє» наукові дослідження з уні-

верситету: навпаки, наукова діяльність може бути пов'язана із університетом, підпорядковуватись йому, проте уособлюватись різними людьми, науковцями, а не викладачами, адже бути науковцем та бути викладачем – це мати зовсім різні здібності, які рідко можуть суміщуватись в одній особі [175, с. 8].

В нашому дослідженні ми не ставимо на меті проведення детального або ж компаративістського аналізу освітніх систем, а спрямовуємо дослідницьку рефлексію на висвітлення зв'язку між історичною генезою системи вищої освіти в Європі та актуалізацією ідей академічної мобільності в різні періоди європейської історії. Зокрема, щодо зазначеного вище періоду становлення ідеї університету В. Гумбольдта та Г. Ньюмена (XIX ст.), в якості тенденції спостерігається те, що національні держави отримали ще більший контроль над системою освіти, проте для академічної спільноти того часу характерним є прагнення до академічної мобільності: незважаючи на подальше формування в XIX ст. національних моделей освіти, національних структур організації освітнього процесу (що не сприяло спрощенню розбудови міжнародних зв'язків між вищими навчальними закладами), все ж універсальний, інтернаціональний характер пізнання та розвитку вищої освіти зберігався як елемент європейської культури [232]. До того ж, академічна мобільність в цей період має елітарний характер та реалізовується завдяки власній ініціативі студента чи вченого.

Цікавою, на нашу думку, є інформація щодо імплементації ідей академічної мобільності на теренах Російської імперії, до складу якої входили в той час і українські землі. Для багатьох жінок другої половини XIX ст. на цій території академічна мобільність ставала уособленням подолання гендерної дискримінації разом із можливістю отримати доступ до соціального ліфту через професійне включення у «закриті», через відсутність освіти, сфери суспільного життя, актуалізувати свій особистісний потенціал тощо. Зокрема, дослідниця О. Орлова зазначає, що не маючи можливості навчатись у Росії, жінки вирушили за освітою в Європу: вчитись їхали представники різних верств, різного майнового стану, з різним рівнем підготовки, адже втеча за кордон дозволяла не тільки отримати вищу освіту, але й отримати можливість заробітку за рахунок освоєння інтелігентних професій [145, с. 37-38]. При цьому, пише О. Орлова, за прагненням жінок до вищої освіти, окрім ідеалістичних мотивів, здебільшого також ховались зрозумілі матеріальні мотиви: жінка, що прагнула до вищої освіти, прагнула не тільки до свободи в цілому, але й до свободи економічної зокрема, для отримання можливостей утримувати родину всупереч

дискримінації, що панувала в ті часи [145, с. 40]. Зрозуміло, що дослідниця має на увазі не фемінізацію, а емансипацію, або навіть гендер, якщо взяти до уваги ту обставину, що будь-яка свобода невіддільна від можливості вчитися будь-чому, будь-у-кого і будь-де. Це, в свою чергу, приводить нас до висновку, що свобода в освіті неможлива без академічної мобільності.

Дослідник А. Іванов, аналізуючи статистику початку ХХ ст., наводить наступні відомості щодо присутності російських студентів у європейських університетах: станом на лютий 1914 р., росіяни навчались у 246 вищих навчальних закладах Європи, а їхня загальна кількість сягала 12 тис. осіб [81, с. 50-51]. Ці факти є підтвердженням того, що російські студенти були найбільш багатолюдними представниками європейських студентів-мігрантів, для чого, за думкою дослідника, існували соціокультурні передумови: «Російська студентська діаспора була найчисельною серед студентів-іноземців, що навчались у європейських країнах. І не тільки тому, що Російська імперія була найбільшою за народонаселенням європейською країною, але й тому, що в основній своїй масі російське закордонне студентство було представлено тими, хто шукав громадянсько-правової справедливості, оскільки на їхній батьківщині їхні можливості отримання бажану вищу освіту обмежувались за класовими та конфесійними ознаками» [81, с. 51]. Цікаві історичні паралелі дозволяє зробити дослідження А. Іванова: якщо сто років тому студенти їхали за кордон, шукаючи громадянсько-правової справедливості, то нині пріоритет змінився – студенти шукають заробітку, перспектив, кар'єри, розваг.

До інших причин також відносяться наступні: соціально-економічне та освітнє відставання Росії від розвинених країн Європи; нерівність соціально-правових можливостей отримання вищої освіти у випускників різних середніх навчальних закладів; дискримінація жінок (63 з 65 державних вищих навчальних закладів не приймали на навчання жінок); дискримінація за національними ознаками (особливо, єврейської та польської частин населення); боротьба із альтернативними царизму політичними настроями [81, с. 52-53]. Як бачимо, дискримінація в той час була однією із провідних рушійних сил жіночого студентського пілігримажу: академічна мобільність, в яку включались жінки з Росії, була стимульована відмовою провідних університетів (Московського та Дерптського) приймати на навчання жінок, тому багато російських жінок із заможних сімей були вимушені навчатись у європейських університетах [188, с. 22].



У ХХ столітті відбувається мультиплікація освітніх систем – різким чином збільшилась кількість студентів та викладачів, розширилася та диференціювалася мережа вищих навчальних закладів тощо, а сама система освіти отримує індустріальні риси: особистість стає продуктом освітнього процесу, спрямованого на задоволення потреб промисловості [176, с. 20]. Разом із бурхливим розвитком промисловості, в соціальній філософії та філософії освіти робляться спроби теоретичного осмислення таких феноменів індустріального суспільства як «одновимірна людина» (Г. Маркузе), «людина маси» (Х. Ортега-і-Гассет) тощо, які тісним чином переплітаються із спробами переосмислити університет цієї доби. Розглянемо фрагментарно деякі із них.

Х. Ортега-і-Гассет продовжує започатковану Г. Ньюменом традицію щодо сприйняття університетської освіти в якості фундаментальної та такої, що дає змогу людині йти «в ногу» із вимогами часу. Першочерговою задачею університету, згідно Х. Ортеги-і-Гассета, є створення умов для оволодіння студентами фундаментальними дисциплінами (фізика, біологія, історія, філософія), що має відіграти ключову роль у отриманні студентами гарної професійної фахової підготовки, а наукові дослідження повинні бути виключені зі змісту університетської освіти [67, с. 7]. Проте, мається на увазі, що наукові дослідження повинні бути обов'язковими для викладача, проте вони не є необхідністю для студентів. Основною метою університету Х. Ортеги-і-Гассета є долучення студентів до досягнень та надбань своєї культури, їхнє включення у сучасність: «Треба виходити зі студента, а не знання та викладача. Університет повинен бути інституційною проекцією студента, двома важливими характеристиками якої є, по-перше, дефіцит здатності отримувати знання, і по-друге, насущність отримуваних знань для життя» [147, с. 43].

За К. Ясперсом, дослідження, навчання та культура виступають трьома гранями функціональної задачі університету: в соціальному плані університет являє собою сукупність (*universitas*), що вирішує дослідницькі, освітні та культурно-виховні завдання [67, с. 8]. Його модель, що розвиває ідеї В. Гумбольдта, може бути описана наступними тезами:

- університет є місцем, де держава та суспільство створюють умови для пошуку істини, де культивується самосвідомість епохи;
- університет реалізує основну потребу людини – знати, його призначення – відкривати те, що необхідно знати та пояснювати користь цього знання;

- університет є інститутом, що поєднує людей, які професійно присвятили себе пошуку та повідомленню істини в науковій формі, вирішуючи одночасно наукові та навчальні задачі;
- три задачі університету – дослідження, передача знань (освіта) та передача культури [242, с. 86-87].

А. Уайтхед відстоював позицію, що університет повинен поєднувати наукову та викладацьку складові, проте кожна із цих задач могла б бути вирішена окремо, поза університетом, проте цінність університету полягає у створенні багатой творчої атмосфери, що поєднує учнів та тих, хто навчає, в результаті чого відбувається процес пошуку істини [204, с. 119].

Аналізуючи проблемне поле академічної мобільності ХХ ст., дослідники виділяють низку періодів історичного розвитку процесів актуалізації академічної мобільності в Європі, пов'язаних із значними соціальними трансформаціями та військово-політичною ситуацією того часу: з початку ХХ ст. до 1945 р. спостерігається значне скорочення міжнародної академічної мобільності – Перша світова війна, події в Росії 1917 р., зміни на карті Європи, Друга світова війна тощо зменшили масштаби освітньої мобільності в європейських масштабах [185]. З 1945 р. по 1991 р. спостерігається період академічної мобільності в умовах «холодної війни» та протистояння військово-політичних та соціально-економічних блоків (СРСР та країн соціалістичного табору й країн Західної Європи): академічна мобільність всередині двох блоків використовувалась для вирішення політичних та соціальних задач, та носила внутрішньоблоковий ізолюваний характер [185]. В зазначений період, зокрема, Сполучені Штати Америки перетворились на головну дійову особу на арені творення глобальної освітньої політики: університетські лабораторії північноамериканських країн (США та Канади) стали потужними магнітами для інтелектуально обдарованої молоді Європи у повоєнні роки [41, с. 21].

В якості цікавої статистики, яка підтвердила б факт бурхливого розвитку сфери вищої освіти в минулому столітті, можуть виступити наступні дані: період після Другої Світової Війни є періодом найбільш активного розширення вищої освіти з ХІІ ст., три чверті усіх університетів (навіть у Європі) були засновані у ХХ ст., а 75% з них – після 1945 р. [271, с. 192]. На фоні зазначеної експансії, країни Західної Європи досягли значних успіхів у створенні умов для здійснення академічної мобільності, здійснюючи успішні кроки до уніфікації

освітніх систем в європейському просторі, взаємному визнанню дипломів тощо. Історія плідного співробітництва в галузі академічної мобільності та створення єдиного простору вищої освіти бере свій початок з 50-х років минулого століття, йде безперервний пошук дієвих інструментів міжнародного академічного співробітництва. Академічне товариство, усвідомлюючи настання епохи глобальної співпраці, здійснює пошук засад університету XXI ст., які були б співмірними соціальним трансформаціям, які мають місце в сучасному суспільстві, новому світопорядкові.

Б. Рідінгз наполягає на тому, що ідея університету доби Модерну із її орієнтацією на розум (за часів І. Канта), культуру (модель В. Гумбольдта) та досконалість (технократична доба), не може стати основою для розгортання ідеї університету в XXI ст., що, навпаки, орієнтація на ідеї видатних теоретиків університетської ідеї минулих століть дистанціюють дослідників від реалій університетського сьогодення: «Більшість проектів Університету XXI ст. значним чином нагадують університетські проекти XIX ст. Необхідність перерасчетування Гумбольдта, Шиллера, Шлейєрмахера, Фіхте та Канта обумовлена тим, що велика кількість сучасних «рецептів» виводу Університету із кризи, по суті, являють собою не більше, аніж переказ ідей Гумбольдта або Ньюмена, а їхня ілюзорна актуальність – лише результат незнання цих основоположних текстів з історії інституту» [168, с. 103]. Застереження Б. Рідінгза мають підґрунтя, на нашу думку, а пошук нових засад університету потребує більш докладного аналізу, якому присвячений окремий підрозділ нашої монографії. М. Квієк з цього приводу зазначає, що університет може чудово справлятися зі своїми модерними обов'язками, але зазнати краху як інституція нового світу, або він може досконало виконувати свої нові доручення, але (водночас) провалити виконання модерних обов'язків [92, с. 28].

Станом на сьогодні, Україна, разом із європейською спільнотою, здійснює розбудову просторів вищої освіти та досліджень, активізуючи політику у сфері академічних обмінів. З одного боку, цей підхід нормативно закріплений в установчих документах із реалізації Болонського процесу, з іншого боку, він є відродженням важливої освітньої традиції, яка існувала та актуалізувалась, в тій чи іншій мірі, протягом всієї історії університетської освіти, яка є однією із основ ідеї університету в цілому. Університет як соціокультурне явище зараз переживає складні часи, епоху пошуку нової формули свого існування в умовах глобалізованого інформаційного суспільства. В. Садовничий, окреслюючи

проблемну ситуацію, яку слід подолати університетам в XXI столітті, пише наступне: «Важлива задача, яку необхідно вирішувати – це досягнути стабільності університету. Але стабільності не як чогось нерухомого, застиглого, а стабільності, яка досягається тільки постійним рухом вперед, стабільності через новизну... Необхідно усвідомлення справжніх, а не уявних університетських реалій, свідоме та цілеспрямоване оновлення основних університетських механізмів, яке б дозволило постійно підтримувати можливість змістовної творчої роботи викладача, співробітника, студента в університеті» [204, с. 12]. Ми погоджуємось із тезою, що реформування системи університетської освіти, яка б включала в себе контекст глобалізації простору вищої освіти, неможливе без посилення філософської складової в цілісній парадигмі університетської освіти, симптомом чого стало б зниження необхідності давати знання (нехай навіть ті, що мають фундаментальний характер) на користь вміння користуватися методологією пізнання та перетворення світу [133, с. 46].

Таким чином, в підрозділі нами, з одного боку, проведений аналіз зв'язків між трансформаціями європейського суспільства від доби Середньовіччя до сучасності та генезою засад університетської освіти; з іншого боку, проаналізований вплив цієї генези на процеси імплементації академічної мобільності в різні періоди існування університетів. Вище нами зазначалось, що університет протягом своєї історії культивував ідеї академічної свободи, пошуку істини, підтримував автономію розуму та наукову творчість, які є співзвучними із реалізацією ідей академічної мобільності (у певних прото-формах по відношенню до сучасної академічної мобільності). В даному підрозділі усвідомлено не приділяється увага аналізу сучасного стану імплементації ідей академічної мобільності, адже метою даного підрозділу було виявлення зв'язку між процесами попереднього оформлення цього явища та генезою університетів, висвітлення того, наскільки потужним є зв'язок між «духом епохи» та засадами вищої освіти цієї доби, якого статусу у кожній із проаналізованих епох мають ідеї академічної мобільності.

## **2.2 Глобалізація як чинник розгортання сучасних процесів академічної мобільності**

Приєднавшись до Болонського процесу, українська система вищої освіти повноцінно увійшла у світовий або, перш за все, європейський освітній простір,

в світлі чого теоретичне обґрунтування глобалізаційних процесів у сфері вищої освіти стає однією із пріоритетних задач сучасного освітнього дискурсу. На нашу думку, глибока теоретична проробка питань глобалізації освіти сприятиме тому, щоб реформи, які запроваджуються у вітчизняних ВНЗ, сприяли входженню нашої країни в глобальний освітній простір на умовах повноправного учасника та стратегічного партнера. При цьому, прояснення потребує низка проблемних аспектів розгортання процесів глобалізації освіти, особливо у їхньому зв'язку зі змістовними змінами суспільного устрою, які ми спостерігали у другій половині ХХ – початку ХХІ ст. В умовах глобальних трансформацій суспільства, політика в сфері вищої освіти намагається врахувати вимоги різних груп, що забезпечують розвиток вищої школи – державних структур, споживачів освітніх послуг тощо, що потребує формування нових (наближених до міжнародних) орієнтирів та стандартів в галузі освіти, які б спиралися на якісний теоретичний фундамент. Зазначимо також, що Україна, як одна з «транзитних» країн (тих, що межують із країнами-членами Європейського союзу), має специфічним чином розробляти свою політику в галузі освіти, відповідаючи при цьому на низку особливих питань. Зокрема, в сучасній науці обґрунтовується такий підхід: «Ключовими проблемами освітньої політики «транзитних» країн є пошук відповідей на такі питання: як поєднати освітні реформи, обумовлені двома типами викликів – «старих» та «нових», традиційних, а також обумовлених потребами глобалізації та економіки знань? Як визначити їх діяльність сьогодні і чи зможуть у зв'язку з цим «транзитні» країни скористатися минулим або сучасним досвідом інших розвинутих та заможних країн в переосмисленні проблем, з якими стикається система вищої освіти?» [13, с. 53]. Особливого значення в даному контексті набувають процеси імплементації академічної мобільності.

Ми погоджуємось із тезою дослідниці Т. Жижко, яка наголошує на існуванні потужного зв'язку між академічною мобільністю та динамікою розгортання процесів глобалізації, спрямованих на створення європейських просторів вищої освіти та наукових досліджень (ЕНЕА та ERA): «Важливим аспектом впровадження Болонської системи є академічна мобільність, що слугує формуванню відкритого освітнього простору, який, в свою чергу, сприятиме мобільності студентів та професорсько-викладацького складу... Зокрема в Болонській декларації зазначено, що студенти Європи мають потребу і право на навчання для здобуття ступенів, що визнаються в Європі, а не тільки в країнах (регіоні),

де їх здобуто; головною відповідальністю навчальних закладів та установ європейської вищої школи є гарантування того, що вони роблять усе можливе для надання однаково високого рівня кваліфікації своїм студентам» [65, с.6]. При цьому, хотілося б нагадати, що у підрозділі 2.1. нами відстоюється позиція, згідно якої студенти та науковці завжди були мобільними в тій чи іншій мірі, проте масштаби поширення практик академічних обмінів у другій половині ХХ ст. дозволили говорити про академічну мобільність в якості наукової проблеми. Під впливом глобалізації, університети прагнуть до залучення великої кількості іноземних студентів у запеклій конкурентній боротьбі, при цьому вирішуючи питання досягнення високого рівня міжкультурного взаєморозуміння, прагнучи зростання інтенсивності взаємодії представників різних культур, сприяючи підвищенню рівня освіти закордонних студентів – громадян країн, які розвиваються.

В. Кремень, аналізуючи освітні процеси в ХХІ ст. та їх зв'язок з сучасними соціальними трансформаціями, виділив низку історичних викликів, які необхідно враховувати в процесі модернізації вищої освіти. Зокрема, до них віднесені: необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь через пошук раціональної схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань і технологій, та людською здатністю їх засвоєння; забезпечення балансу між локальним та глобальним, щоб людина усвідомлювала реалії глобалізованого світу, залишаючись патріотом, була одночасно громадянином своєї країни та громадянином світу; сформулювати на загальносуспільному та індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності; виробляти в людині здатність до свідомого та ефективного функціонування в умовах глобалізованого інформаційного суспільства з його ускладненими стосунками, інформаційною насиченістю та підвищеною комунікативністю; мінімізація асиметрії між матеріальністю та духовністю, утвердження культури толерантності через перегляд усталених норм освітньої діяльності [107, с. 25]. Зауважимо, що соціалізація особистості, як одна з головних задач вищої освіти, втрачає свій глибинний зміст, якщо освіта не реагує вчасно на еволюційні процеси, які стрімко розгортаються у сучасному суспільстві, або ж якщо освіта не в змозі залучити людину до нових культурних цінностей та тенденцій. В умовах глобалізації, на нашу думку, неможливо виховати особистість та створити умови для її

самотворення, залишаючись в межах пануючого досі в системі української освіти інформаційного підходу. Ми поділяємо думку, що особистість створюється не інформацією та сумою знань, що особистість є продуктом взаємодії з соціумом, життям, іншими особистостями.

Важко не погодитись із думкою В. Андрущенка відносно необхідності актуалізації методології філософії освіти при вирішенні нагальних питань, що постають перед освітньою сферою України на шляху її інтеграції до європейського та світового освітніх просторів: «Однім з найяскравіших інноваційних виявів глобальних тенденцій суспільного розвитку є утвердження інформаційної цивілізації та відповідної їй інформаційної культури суспільства і особистості. Цей процес вносить принципові зміни у загальну філософію освіти, ставить нові завдання і одночасно відкриває нові горизонти психолого-педагогічного пошуку. Інформаційне суспільство – це новий, особливий етап життєдіяльності цивілізації» [11, с. 12]. Разом із тим, на нашу думку, слід відзначити неоднозначність та складність формулювання пріоритетів та напрямків розвитку освітнього простору. З цього приводу О.Красовська пише: «У побудові освітньої політики, організації процесу навчання, виробленні методичних підходів тощо – починає враховуватися сучасна реальність: академічна мобільність, інтенсифікація інформаційних процесів, необхідність гуманістичного підходу, розквіт ідеї безперервної освіти тощо... З іншого боку, стрімкими темпами проходять інтернаціоналізація та інтеграція світового освітнього простору; розвинуті країни і міжнародні організації за допомогою економічного тиску розширюють експансію нововведень у сферу освіти країн, що розвиваються, і нових незалежних держав» [106, с. 186]. На користь обстоюваного нами підходу слугує теза А. Колодій, яка звертає увагу на те, що демократично налаштована освітянська громада вбачає вдосконалення освіти в сучасній Україні в руслі демократичних перетворень, у тісному зв'язку національних освітніх традицій та досвіду зі світовими тенденціями глобалізації та демократизації, а відповіддю на вимоги глобалізації є взаємне адаптування національних освітніх систем, з урахуванням мобільності студентів і робочої сили [149, с. 696].

Розглянемо сутність феномену глобалізації, перш ніж перейти безпосередньо до розгляду теоретичних проблем феномену глобалізації в контексті його впливу на процеси поширення практик академічної мобільності. При цьому, вважаємо за необхідне зазначити, що поняття «глобалізація» має поширене використання в сучасному науковому та повсякденному дискурсах: його застосо-

вують при спробі окреслити процеси культурної, політичної, економічної інтеграції та уніфікації, об'єктивною передумовою для виникнення яких є становлення інформаційного суспільства, розвиток засобів комунікації, переосмислення цінностей тощо, а вища освіта стає важливим фактором суспільного розвитку. Ми погоджуємось із тезою В. Додонової, яка стверджує, що єдине людство сприймається зараз як синтез найкращих досягнень окремих його складових: ті наукові відкриття, технічні винаходи, культурні перемоги, які в минулому були власністю конкретних осіб, корпорацій, держав, сьогодні досить швидко стають надбанням усіх жителів планети [60, с. 139]. С. Уайт зазначає, що людство зараз перебуває у стані колективної відповідальності за розбудову глобальної культури в процесі освітньої соціалізації, проте, цей виклик також адресований персонально тим людям, які формують освітню політику задля існування освіти в майбутньому на засадах мирної співпраці та планетарного громадянства, які стануть такими ж домінуючими речами в майбутньому, якими сьогодні є національна свідомість та індивідуалізм [315, с. 115].

Говорячи ж про академічну мобільність у XXI ст. в контексті процесів глобалізації, хотілося б звернути увагу на те, що у другій половині XX ст. активна імплементація ідеї академічних обмінів перебувала у стані значної залежності від геополітичного контексту, потребувала узгодженості на рівнях країн, проте зараз цей процес має більшу ступінь свободи, підкорюючись законам глобальної економіки та конкуренції, які прийшли разом із «розмиванням» кордонів між державами. Дослідник Г. Альтбах відзначає негативний бік поширення ідей глобалізації на сферу вищої освіти, звертаючи увагу на те, що сфера освіти зазнає вульгаризації в контексті перетворення університетів на підприємницькі одиниці: «Академічне співробітництво, інтелектуальний обмін, інтернаціоналізація – тут усе підкорено головній меті підприємництва – грошам» [5, с. 43].

Для проведення нашого дослідження вважається за необхідне дистанціюватися від розмитих семантичних навантажень, коли глобалізації надається статус всеохоплюючого терміну або навіть метатеорії, намагаючись таким чином знівелювати багатовекторність розуміння цього поняття в сучасних освітніх теоріях. На початку XXI ст. ситуація ускладнюється тим, що позиція більшості дослідників вищої освіти не відзначається категоричністю, а переважна більшість проблем вважаються дискусійними [13, с. 51]. М. Шепелєв йде далі, формулюючи низку методологічних проблем дослідження процесів глобалізації,



які наявні у сучасному суспільствознавчому дискурсі: «Будь-яка галузь наукового знання, якщо підходити до неї з позицій наукознавства, конститується при наявності об'єкту, єдиного предмету, його включеності в загальну картину світу, певних філософських засад та єдиного методу. Зрозуміло, що з таких позицій науки про глобальний світ навряд чи можуть претендувати на статус «нормальних» [238, с. 34]. На нашу думку, схожу картину ми спостерігаємо і при спробах дослідження складних освітніх феноменів, одним із яких є академічна мобільність, що надає актуальності використанню методологічних підходів соціальної філософії та філософії освіти при розробці наукових проблем розвитку освіти.

Розглянемо низку визначень поняття «глобалізація», які ми вважаємо спорідненими із нашим розумінням цього феномену. За визначенням А. Колодій, глобалізацію можна розуміти наступним чином: «Глобалізація – це фаза сучасної поглибленої та багатоаспектної інтеграції світу в умовах новітніх інформаційних технологій, завдяки яким світ стає єдиним цілим; це також процес кількісного зростання, інтенсифікації та якісної трансформації економічних, політичних, соціальних, правових культурних зв'язків і стосунків держав та регіонів із суперечними та неоднозначними наслідками» [149, с. 718].

Схожої думки дотримується Н. Бабаєва, даючи наступне визначення: «Глобалізація – це взаємодія груп та окремих індивідів напряду одне з одним через границі, без обов'язкової, як раніше, участі в цьому процесі держави» [17, с. 363]. Дослідник також зазначає, що глобалізація є об'єктивним процесом, який обумовлений зростаючими можливостями засобів комунікації, потребами міжнародної економічної та фінансової діяльності, а також необхідністю вирішення низки загальнолюдських проблем [17, с. 363].

Змістовним, на нашу думку, є узагальнення проявів феномену глобалізації, здійснене В. Андрущенко та Л. Губерським. Зокрема, автори виділяють чотири групи проявів цього складного явища: формування нових ринків (ринків іноземної валюти, капіталу, які працюють цілодобово та забезпечують операції на відстані цілодобово); утвердження нових інформаційних технологій та інструментів (Інтернет, мобільний зв'язок тощо); активізація нових міжнародних інституцій в якості дійових осіб (транснаціональні корпорації, Всесвітня організація торгівлі тощо); формування нових правил (багатосторонні угоди з питань торгівлі чи інтелектуальної власності, адаптація національних стандартів тощо) [57, с. 132-133].

Дослідник В. Фадєєв звертає увагу на те, що глобалізація ставить складні питання перед різними сферами людської діяльності, а пошук відповідей на них вводить до глобалізаційного дискурсу, складовою частиною якого є і дискурс вищої освіти, необхідність пошуку цінностей нового гатунку, здатних надати процесам становлення глобального суспільства більш виваженого та змістовного характеру: «Визначення подальших перспектив розвитку як планетарної цивілізації, так і певних локальностей, не може здійснюватись без урахування геокультурної складової та тих змін, що відбуватимуться в соціокультурному середовищі різних регіонів світу. Вірогідно, найзапеклішими у подальшому стануть не тільки і не стільки дискусії навколо питань економічного та військово-політичного гатунків, скільки дискусії навколо норм і цінностей, покладених в основу глобальної політики» [209, с. 45]. Проблематика пошуку засад глобальної (планетарної) етики розглядається нами у підрозділі 2.4. У цьому підрозділі ми виходили із того, що теоретичні пошуки повинні зосередитись на досягненні єдності людства, єдності глибин людської культури та можливості формулювання цінностей, які здатні на змістовному рівні об'єднати людство, зберігаючи культурні відмінності, надаючи простір для національної ідентифікації особистості та її самореалізації. При цьому, П. Фрейре озвучує популярне в сучасній науці застереження щодо домінування в теоріях глобалізації ринкових ідей, яке може призвести до поглиблення кризових явищ у сучасному суспільстві: «Теорія глобалізації, кажучи про етику, приховує той факт, що її етика – це етика ринку, а не загальна людська етика.. Її фундаментальна ідеологія намагається замаскувати те, що насправді відбувається збагачення небагатьох і різке зростання бідності і злиднів величезної більшості людства. Капіталістична система досягає у своїй глобалізаційній, неоліберальній кампанії максимального прояву своєї неспростовно ворожої природи» [215, с. 107].

В. Фадєєв звертає увагу, що нехтування культурною складовою і зосередженість на політичних та економічних процесах при розгортанні глобалізації не може вважатись виправданим, а планетарне поширення європейських культурних норм і способів інтерпретації суспільних процесів не є політично і ідеологічно нейтральним [209, с. 37]. Дослідник розгортає цю думку таким чином: «Становлення єдиної глобальної системи передбачало появу спільного сприйняття, розуміння, інтерпретації та оцінювання поточних суспільних процесів. Проте, ця спільність ніколи не була чимось природним і само спричиненим.

Вона ґрунтувалась на тривалому домінуванні європейської, за своїми витокami, культури, що задавала єдиний критерій оцінювання подій як на глобальному, так і на локальному рівнях» [209, с. 37]. Вітчизняний глобаліст М. Шепелев формує орієнтир розгортання процесів глобалізації наступним чином: «Нова парадигма планетарної свідомості повинна поєднувати неприйняття американоцентричного мондіалізму із неприйняттям націоналізму та ізоляціонізму, бути орієнтованою на пошук шляхів насичення глобалістської ідеї новим духовним змістом. Цей шлях є шляхом діалогу культур, цивілізацій. Він пролягає через те, що складно виразити інакше, аніж любов, соціальний зміст якої полягає у бажанні допомогти іншому розкрити свою потенційну сутність, із збереженням при цьому власної самості» [238, с. 101].

Перейдемо до аналізу процесів глобалізації освіти, які є результатом поширення ідей глобалізації на сферу освіти. На нашу думку, одразу слід здійснити демаркацію понять «глобальна освіта» та «глобалізація освіти», які інколи ототожнюються дослідниками. Проте, зазначимо, що під поняттям «глобалізація освіти» ми розуміємо тенденцію, яка реалізує ідею об'єднання національних (державних та регіональних) систем освіти у єдину світову (європейську тощо) цілісну систему, завдяки актуалізації процесів їхньої взаємодії, систему пошуку шляхів стандартизації процесів надання освітніх послуг, взаємного визнання ступенів та дипломів. Дослідник А. Урсул, для розуміння сутності терміну «глобальна освіта», акцентує увагу на якісно-змістовних трансформаціях у світовому освітньому процесі, предметне поле якого «наповнюється» глобальним знанням та світоглядом [урсул, с. 76]. Отже, цими двома поняттями описуються організаційні та змістовні аспекти трансформації сучасної освіти.

Глобалізаційні процеси закономірно впливають на освітні процеси, причому вважається за важливе зробити зауваження щодо необхідності чіткого усвідомлення факту, що вищезгадані процеси можуть здійснювати зовнішній вплив на освітні явища через економічні та інші інститути (вплив глобалізації на освіту), так і бути безпосередньо включеними в процеси трансформації освітньої сфери (глобалізація освіти). Ситуація із категоріальною невизначеністю, за думкою дослідників В. Андрущенко та В. Савельєва, яка ускладнюється концептуальною плутаниною, що виникає навколо змісту та специфіки використання у освітньому дискурсі понять «глобалізація», «інтернаціоналізація» та «європеїзація» [13, с. 37-39]. За думкою згаданих вище дослідників, з якою ми погоджуємося, та спираючись на яку будемо розгортати наше дослідження, під

глобалізацією вищої освіти слід розуміти процес, під час і в результаті якого соціальні інституції всередині і зовні університету поступово позбуваються свого національного контексту, завдяки інтенсифікації транснаціональних потоків людей, інформації та ресурсів [13, с. 51]. За цих умов набувають великого значення ідеї академічної мобільності, а сфера вищої освіти постає привабливою сферою інвестицій із високим рівнем прибутку та, закономірно, високою конкуренцією.

Академічна мобільність неможлива без спільних підходів до визнання освітніх досягнень в різних країнах. Тут на допомогу приходить стандартизація освіти, зокрема вищої. Цей сюжет став предметом розгляду в праці С. Терепищого «Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу)». Зокрема, автор зазначає, що «процес самоорганізації вищої освіти на початку XXI століття виявляється... у поширенні ... автономії вищого навчального закладу та академічної мобільності, урізноманітнення освітніх технологій і змісту освіти», що, на думку автора, є причиною «посилення ролі стандартизації у системі вищої освіти» [197, с. 65]. Дійсно, без спільних стандартів освітньої діяльності і, головне, результатів цієї діяльності, не доцільно говорити про взаємне визнання дипломів в європейському освітньому просторі. А, відтак, практична реалізація академічної мобільності буде практично нездійсненною.

Глобалізаційні процеси в освітній сфері потребують глибокого розуміння та філософського обґрунтування, необхідно визначити кроки і сенс змін, враховуючи глибинні трансформації у природі сучасної людини, коли її діяльність, моральні позиції, компетентність у різних сферах знань набувають особливого значення: ми живемо в період не просто стрімких темпів зростання знань, а в період зміни наукових парадигм, збільшення полікультурних зв'язків [174, с. 99]. Поряд із цим, В. Андрущенко та В. Савельєв знаходять ознаки глобалізації університетського життя у тих змінах, які стосуються формування цілей змісту вищої освіти: наприклад, мета підготовки студентів в університеті Мельбурна (Австралія) полягає у підготовці кваліфікованих фахівців, здатних зробити результативний внесок у справу розвитку тієї спільноти в світі, яку вони оберуть для свого життя та роботи [13, с. 50]. На цьому прикладі ми бачимо, що в сфері освітньої політики декларується тенденція до формування громадян нової, глобальної, планетарної ідентичності.

Наведені ідеї дають нам підстави стверджувати необхідність звернення до потенціалу філософії освіти, якій під силу обґрунтовувати вектори динаміки модернізаційних процесів в сфері вищої освіти. Цієї ж думки дотримується В. Пономаренко, постулюючи наступне: «Філософія забезпечує нас теорією освіти, поза якою, безумовно, неможливе концептуальне оформлення понятійного поля будь-якої науки, що вивчає освітню діяльність. Філософська наука обґрунтовує універсальне фундаментальне значення освіти для людини, суспільства. З точки зору філософії, освіта і виховання є трансформацією «духу епохи» в структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне ество особистості. Трансформований через освіту «дух епохи», стає її (особистості) стрижневою основою, визначає співрозмірність (або неспіврозмірність) людини з епохою» [159, с. 425].

Сучасна система вищої освіти здійснює модернізаційні процеси в контексті тенденції до міжнародної інтеграції, до взаємного зближення із іншими національними системами освіти. При цьому, поза увагою багатьох дослідників залишається наступний факт, на якому наголошує Л. Горюнова: «Кінцева мета процесу інтеграції – формування єдиного освітнього простору як найкращої форми ефективного вирішення задач міжнародного та планетарного масштабу» [53, с. 45]. Проте, залишається актуальним факт, що сьогодні в світі не існує такої моделі вищої освіти (наприклад, США), яку можна було б використати в якості орієнтиру при модернізації системи освіти, а свою власну модель, яка б враховувала унікальні культурні особливості та освітні потреби Європи, ще тільки доведеться розробити [230, с. 15].

Звертаючи увагу на ролі університетів у процесах розбудови єдиного європейського простору, дослідник Л. Глухарьов пише: «Університети, як творці наукового потенціалу та нового гуманістичного мислення, вогнище культури та кузня кадрів, вже давно є двигуном інтеграції в Західній Європі. У Великій Європі вони – невід’ємна частина загальноєвропейського процесу кооперації та інтеграції і його людського виміру» [205, с. 43]. При цьому відзначимо, що вкрай важко здійснити однозначну оцінку перспектив розгортання тенденцій глобалізації в освіті через нечітку зрозумілість того, які саме параметри (критерії) оцінки прогресу брати за основу, та, що не менш цікаво, як їх об’єктивно та неупереджено виміряти. Навіть більше, знаючи, що вимірювати в якості критерію розвитку людства, залишається проблема пошуку одиниць його вимірювання. Звертаючись до сфери здійснення ідей академічної мобільності, зазна-

чимо, що статистичні дані є «сухими» та не можуть дати нам важливої інформації про цінності, очікування, мотиви людини при її включенні в процеси академічних обмінів.

В контексті сказаного вище, також зазначимо, що, розглядаючи перспективи створення глобальних просторів освіти та досліджень, ми повинні всебічно їх оцінювати, проаналізувавши також і алармістські теорії. Процеси глобалізації можуть слугувати поглибленню нерівності на ринку надання освітніх послуг, адже потужні університети чи національні освітні системи продовжують бути лідерами та навіть поглиблюють нерівність на освітньому ринку. Дослідник Г. Хауг з цього приводу пише наступне: «Настав час діяти. Ціна status quo стає занадто високою. В Європі може виникнути нове розшарування серед університетів: розміщених в ряді країн та повністю інтегрованих у світовий простір вищої освіти, та інших, які такого виміру не мають» [230, с. 17]. Дійсно, слабкіші та дрібніші університети закономірно мають менші ресурси та рівень освітніх стандартів, стаючи аутсайдерами конкурентної гонитви. До того ж, за думкою Ф. Альтбаха, якщо країни втрачають можливість визначати зміст навчальних планів, мову навчання, педагогічні засади та інші ключові елементи постановки вищої освіти під тиском стандартизації, багато чого в освіті просто втрачається [5, с. 42].

Глобалізація освіти неминуче призводить до стандартизації та уніфікації у процесах навчання. Як пише С. Терепиший: «Чим далі людина віддаляється від природного стану, чим більше забезпечує своє життя, тим більшим є ореол романтичності на усім унікальним, нестандартним. Людина хоче пробігтися босими ногами по траві, хоче жити в будинках за індивідуальним проектом, носити «унікальний» одяг від модельєрів, їздити на авто «ручного складання». Але це омана – відмовитись від комфорту цивілізованого життя, що ґрунтується на стандартизації усього, що виробляє людство, вже не можливо» [197, с. 90]. Ми вважаємо, що не може бути виключенням і вища освіта, особливо масова, якою вона де-факто є. Отже, учаснику програм академічної мобільності, слід пам'ятати, що академічна мобільність може й не зробити студента унікальною особистістю, адже вона прагне стандартизації знань та компетенцій у відповідності до вимог кредитно-трансферної системи. Тому, здобуття простору свободи в академічній мобільності все ж залишається складною, індивідуально забарвленою справою кожного її учасника. Детальніше феномен академічної мобі-

льності в контексті проблематики свободи розглянутий у третьому розділі нашого дослідження.

Визнаючи евристичність алармістських настроїв по відношенню до процесів глобалізації освіти, основою для утвердження яких визнається академічна мобільність, ми дотримуємось позиції, що академічна мобільність все ж є закономірною та продуктивною відповіддю на високі вимоги сучасного глобального ринку праці, формуючи не тільки високий фаховий рівень її учасників, але й, що не менш важливо для суспільства ХХІ ст., розвинені полікультурні компетенції: зараз, як ніколи досі в історії людства, є потенційна можливість для фахівця творити себе в якості подальшого суб'єкту планетарного ринку праці. На користь нашої думки свідчать і цифри – кількість міжнародних студентів та міжнародного академічного персоналу зростає щодня та важко уявити собі точку екстремуму цього висхідного процесу.

Однією із важливих проблем дискурсу академічної мобільності є необхідність прояснення термінологічних складнощів в сфері глобалізації сучасної вищої освіти. Вище нами вже було здійснено прояснення відмінностей між поняттями «глобалізація освіти» та «глобальна освіта». Ще одним із важливих моментів, які потребують прояснення, на нашу думку, є необхідність розрізняти поняття «глобалізація освіти» та «інтернаціоналізація освіти», які часто ототожнюються дослідниками. Особливу увагу приділяючи дослідженню європейського контексту процесів глобалізації освіти, автори В. Андрущенко та В. Савельєв справедливо наполягають на включенні до аналізу цих процесів термінологічної тріади «глобалізація» – «інтернаціоналізація» – «європеїзація» [13, с. 23]. Стосовно необхідності дотримання термінологічної логіки в сфері вищої освіти, дослідник Х. Далі пише: «Глобалізація, що багатьма пов'язується із невідвратною хвилею, що несе нас у майбутнє, часто плутається із інтернаціоналізацією, проте ці два явища є абсолютно відмінними.. Інтернаціоналізація відсилає нас до процесів підвищення важливості міжнародної торгівлі, міжнародних відносин, домовленостей, альянсів тощо. Інтернаціональне, що є логічним, має на увазі «між кількома націями». Важливим постає акцент на національному, коли взаємини між націями стають більш інтенсивними та важливими. Глобалізація ж відсилає до інтеграції великої кількості окремих національних економік у єдину глобальну економіку інструментами вільної торгівлі, вільної мобільності капіталу, а також через полегшення та зменшення контролю за міграційними процесами. Вона є ефективним знищенням національних кордонів

заради вирішення економічних задач» [257, с. 41]. Таким чином, університети при створенні навчальних планів та у своїй дослідницькій діяльності повинні орієнтуватись на фундаменталізацію знань, які вони народжують у результаті наукових досліджень, та транслюють в процесі навчання. Мова йде про фундаменталізацію як відкритість та зрозумілість для представників інших країн, а самі університети повинні чітко усвідомлювати національно-наднаціональну дуальність в якості однієї із своїх фундаментальних ознак.

Дійсно, інтернаціоналізація в вищій освіті закономірно може розглядатись в якості відповіді на запити тенденцій глобалізації: сучасний світ, що глобалізується, розглядає інтернаціоналізацію в якості свого важливого компоненту, особливо в галузі вищої освіти, яка стає ареною розгортання глобальних ринкових моделей надання освітніх послуг. Дослідник А. Джуринський, описуючи діалектику глобалізації та інтернаціоналізації в галузі вищої освіти, висуває наступну тезу: «Інтернаціоналізація вищої освіти – об’єктивний наслідок та складова процесів глобалізації сучасного світового розвитку як якісно нового прояву конкуренції у боротьбі за культурний, економічний, політичний вплив, а вища школа стає однією із сфер цієї конкуренції» [59, с. 46]. При цьому, конкуренція в якості «вихідних даних» має аутсайдерів та потенційних переможців у боротьбі за право надавати освітні послуги, а сама глобалізація посилює існуючу нерівність: «Якщо освітня границя повністю відкрита, найсильніші та багаті постачальники освіти отримають необмежений доступ на територію країни... Місцеві академічні заклади не зможуть конкурувати із закордонними провайдерами, тим більше, що останні зосередять зусилля на найбільш вигідному секторі ринку – бізнес-освіті та підготовці в галузі менеджменту, інформаційних технологій та деяких інших напрямках, облишивши все інше на долю місцевих навчальних закладів» [5, с. 42].

Наведемо домінуючі характеристики процесів інтернаціоналізації в галузі вищої освіти, згідно дослідження Я. Тілака:

- зростання мобільності студентів та академічного персоналу, виникнення глобального освітнього ринку із великою кількістю інституцій вищої освіти, які борються за платоспроможних клієнтів або «кмітливі мізки» шляхом небаченої до даного моменту війни талантів у цій галузі;
- інтернаціоналізація навчальних планів, завдяки інтеграції міжнародних та міжкультурних елементів у національні навчальні курси, що набуває



особливого значення для міжнародної мережі навчального закладу або програм подвійних дипломів;

- домінування англійської в якості *lingua franca* для глобального академічного співтовариства;
- зростаюче «експортування» освітніх та дослідницьких послуг у країни, що розвиваються, та країни із перехідною економікою;
- зростаюча кількість транснаціональних партнерів та мереж в конкретних галузях навчання та дослідницької діяльності, а також створення міжнародних освітніх консорціумів;
- імплементація міжнародних дослідницьких схем, як спроби відповісти на глобальні виклики;
- над-регіональна координація національної політики в галузі вищої освіти [309, с. 119-120].

В підрозділі 2.1. нами було продемонстровано, що академічна мобільність, яка була концептуалізована в дискурсі вищої освіти у другій половині ХХ ст., все ж не є відкриттям доби глобалізації: в результаті нашого дослідження набула подальшого розвитку ідея про тісний зв'язок між ідеями академічної мобільності та буттям університетів від початку їхнього виникнення, проте глобалізація в галузі вищої освіти актуалізувала ідею академічних обмінів та, на нашу думку, вивела феномен академічної мобільності в ранг важливої наукової проблеми сучасного освітнього дискурсу. За аналогією із даним підходом, вважаємо за доцільне звернутись до ідей В. Варгезе, який стверджує наступне: «Інтернаціоналізація не є новим явищем для сфери вищої освіти. Університети, перебуваючи в ранзі національних інституцій, завжди розумілись як найбільш інтернаціональні із національних, навіть у періоди агресивного націоналізму. Інтернаціоналізація прагне охопити процеси зростання активності з перетинання кордонів національних систем освіти. Глобалізація, з іншого боку, прагне того, щоб самі поняття кордону та національних систем освіти прагнули до того, щоб ставати прозорими та такими, що поступово зникають» [312, с. 10]. Можливо, інтернаціоналізацію слід розуміти в якості розумної альтернативи глобалізації: глобалізація є процесом «знеособлювання» національних рис у єдиному освітньому просторі, в той час, як інтернаціоналізація визнає можливість продуктивного співіснування різних національних освітніх систем, проте, із наявним високим рівнем співпраці, плідної взаємодії між навчальними закладами різних держав тощо.

На сучасному етапі розвитку, українське суспільство в цілому, та його освітня сфера зокрема, знаходяться у стані трансформації, яка потребує уваги з боку наукової спільноти, адже становлення інформаційного суспільства та актуалізація глобалізаційних процесів здійснюють неабиякий вплив на перебіг вищезгаданих змін. На нашу думку, реформи в освітній сфері потребують якісного наукового обґрунтування, адже в руках тих, хто регламентує та здійснює модернізаційні процеси знаходиться, в прямому сенсі слова, майбутнє нашої нації у вигляді підростаючого покоління, а зміни, що впроваджуються, є далекоглядними інвестиціями у розвиток українського суспільства у XXI ст. Від змісту вищезгаданих модернізаційних процесів залежить характер входження України у європейський та світовий освітній простір, те, чи зможемо ми насправді перетворитись на рівноправних його учасників. При цьому, невід'ємним компонентом дискурсу глобалізації освіти є академічна мобільність, а аналіз цього складного явища постає актуальною задачею соціальної філософії та філософії освіти, адже академічна мобільність є найбільш розвиненою формою інтернаціоналізації освіти, яка забезпечує доступ по провідних наукових здобутків розвинених країн, підтримує розвиток міжкультурної взаємодії тощо. Додаткової напруженості, яка підвищує актуальність нашого дослідження, надає факт відсутності розвиненої нормативної бази в галузі вищої освіти України, яка б регламентувала процеси академічної мобільності.

Окреслені нами проблеми із недостатньою нормативною регламентацією в сфері академічної мобільності, також є предметом стурбованості А. Мокія та І. Лапшиної, які зазначають наступне: «Необхідною для розвитку мобільності в нашій країні є побудова системи національної мобільності, яка уможливить здобути високий та якісний освітній і науковий рівні при поміркованих витратах. Обговорення різноманітних аспектів розвитку національної мобільності потрібне для напрацювання рекомендацій щодо формулювання завдань, створення організаційно-правових механізмів та визначення джерел фінансування розвитку національної мобільності професорсько-викладацького складу та студентів в Україні, зокрема, напрацювання проектів нормативних документів із цих питань» [131, с. 14]. Робляться важливі, проте, поки що, декларативні кроки в бік поширення ідей академічної мобільності в нашій країні, що визначають продуктивний вектор розвитку нашої освітньої сфери в бік виходу України на європейський рівень стандартів освіти, входження нашої країни в глобальний

простір вищої освіти на правах рівного партнера тощо. Проте, будемо реалістами, досягнення високих європейських стандартів, в тому числі в галузі імплементації ідей академічної мобільності, потребують здійснення тривалої процедури імплементації.

Погодимося, що сучасна українська система освіти в умовах глобалізації, за думкою В. Беґа та Ю. Беґа, повинна вирішити низку проблем, особливе місце серед яких займає оптимізація сфери освітньої політики: «Перед керівниками української національної системи освіти стоять, як мінімум, три такі проблеми: перша – це світоглядна, оскільки порушена стара світоглядна система, а нова ще тільки формується; друга – це розбудова економіки освіти, оскільки під галузю немає навіть категоріального апарату для осмислення освітніх послуг як продукту ринкового виробництва; нарешті, третя – це концептуалізація менеджменту освіти» [28, с. 14]. На нашу думку, ці ідеї корелюють із тезою Н. Козло, яка наголошує, що будь-яка конкретно-історична модель соціуму буде зберігати власне єство до того часу, до якого вона повною мірою проявлятиме механізми свого розгортання, що неодмінно пов'язано з тим, як вказана суспільна система впливатиме на процес розвитку індивіда в цілому і становлення його особистості, а також «здіюватиме» весь потенціал особистості кожного індивіда – його здібності, знання, уміння, навички, потреби, інтереси, цілі, ідеали, вольовий потенціал тощо» [98, с. 113]. Таким чином, успіхи у реалізації змістовних реформ в освітній галузі детерміновані спрямованістю освітньої системи на актуалізацію потенціалу та задоволення потреб особистості в процесі навчання, і не можуть конструюватись поза межами процесів глобалізації освіти, а отже й академічної мобільності. Саме за цих умов можливе формування члена суспільства нового типу: універсального, багатомовного, толерантного, придатного до інноваційної діяльності, переміни місця роботи і житла, всебічно освіченого і полікультурного [28, с. 14]. На нашу думку, академічна мобільність є дієвим інструментом для вирішення означених вище задач глобальної доби.

Викликає занепокоєність той факт, що молодь, здобувши вищу освіту та маючи досвід академічної мобільності, не знаходить робочі місця відповідно до сформованих критеріїв (щодо заробітної плати, перспектив кар'єрного зростання, умов праці тощо), і масово виїжджає працювати за кордон. З одного боку, наша країна потерпає від поширеної тенденції «відпливу мізків», проте, демонструє мінімум активності щодо формування зворотних тенденцій. Ці симптоми поглиблюються фактом незавершеності адаптації національного законодавства

до стандартів європейського права, а також неготовністю європейських країн та Європейського союзу до ліквідації міграційних перешкод для громадян України, які суперечать принципу мобільності у Болонському процесі і не дозволяють повною мірою реалізувати його в Україні [65, с.8]. Для нашої держави гострою є проблема відпливу висококваліфікованих кадрів, зменшити чи подолати яку можна із залученням зарубіжного досвіду щодо повернення емігрантів та протидії небажаної імміграції з одного боку, шляхом формування національної свідомості та патріотичних переконань молоді; з іншого боку, за допомогою створення гідних умов освіти та праці, економічного стимулювання суб'єктів освіти та ін. З цього приводу, Л. Колісник та М. Мосьондз зазначають: «Однією з найболючіших проблем розвитку академічної мобільності української молоді є відсутність на державному рівні стратегій їх повернення на батьківщину... Це, безумовно, ускладнює процес розробки та прийняття важливих управлінських рішень з питань міжнародних зв'язків у сфері освіти, провокує непослідовність проведення в країні освітніх реформ, веде до формування недовіри академічної спільноти до самих цих реформ, заздалегідь прирікаючи їх на неефективність» [99, с. 272-273].

За таких умов, актуальності набувають ідеї теоретичного обґрунтування стратегії експорту освітніх послуг України, яка має ґрунтуватися на тому, що наша країна, яка має потужний освітній потенціал, який багато років забезпечував підготовку конкурентоспроможних на світовому ринку робочої сили фахівців; при цьому, експансія освітніх послуг на зовнішній ринок мала б переслідувати щонайменше такі цілі: розширення можливостей для розвитку й утримання інтелектуального потенціалу країни; отримання додаткових джерел для досягнень у науковому просторі; розвиток освіти і науки як напрямку бізнесу [131, с. 16]. Отже, окрім поглиблення відкритості української системи освіти, актуальності набуває питання досягнення нашою країною лідерських позицій у міжнародній сфері освіти, вирішення якого лежить в площині зростання якості вітчизняних освітніх послуг.

Ще раз підкреслюємо, що Болонський процес розпочався в якості європейської ініціативи, проте ця ініціатива відображає лише регіональний аспект загальносвітової тенденції глобалізації освіти: останні десятиріччя по всьому світові відбуваються регіональні процеси гармонізації національних освітніх стандартів, відбувається розробка кредитно-трансферних систем, виникають глобаль-

ні ринки освітніх послуг, набувають актуальності процеси академічної мобільності тощо. Цікавим в цьому контексті буде приклад, наведений В. Варгезе: «Деякі університети наймають закордонних професорів для підвищення свого іміджу та міжнародної конкурентоздатності у відповідь на необхідність підтримувати наукові розробки, підвищувати якість навчання, залучати міжнародних студентів. Наприклад, Міністерство розвитку людських ресурсів Республіки Корея планує найняти 300 закордонних професорів найближчими роками... Національний університет Сеулу (SNU), державний університет, планує найняти 150 професорів для підвищення його міжнародної конкурентоздатності» [313, с. 18].

Таким чином, в даному підрозділі нами окреслені засади феномену глобалізації, як тренду розвитку суспільства на початку XXI ст., з метою подальшого аналізу феномену глобалізації сфери вищої освіти. Як відомо, процеси глобалізації охоплюють більшість сфер суспільного буття, проте неабиякого значення вони набувають в сфері надання послуг вищої освіти, докорінно трансформуючи організаційні засади сучасних університетів, впроваджуючи ринкові механізми життєзабезпечення освітньої галузі тощо. Нами показано, що на фоні цих трансформацій в освітній галузі знаходять місце розгортання низки складних соціальних феноменів, таких, як академічна мобільність, інтернаціоналізація, європеїзація тощо. В підрозділі продемонстровано, що у відповідь на виклики глобалізації та розгортанню в освітній практиці споріднених із глобалізацією ринкових підходів, набувають значення процеси теоретичного обґрунтування модернізаційних процесів та активне впровадження теорії модернізації у освітню практику. Нами відзначена важлива роль звернення до методологічного потенціалу філософії освіти та соціальної філософії задля пошуку шляхів вирішення складних задач модернізації освіти, в тому числі, для пошуку засад продуктивної імплементації ідей академічної мобільності.

### **2.3. «Мобільний поворот» у бутті сучасного суспільства та освіти**

Однією з ключових характеристик сучасного суспільства є мобільність, і ця ознака потребує глибинного розуміння її продуктивних зв'язків із ідеями постмодерну та глобалізації. Мобільність стає не просто ключовою тенденцією глобалізованого світу, але й ресурсом розвитку як окремих індивідів, так і цілих суспільств. І це зрозуміло, адже не можна уявити сучасний рівень науки, техно-

логій, освіти в одній країні без кооперативних зв'язків із іншими представниками цих галузей суспільного життя. Те, що прийнято називати «цивілізованим світом», багато в чому завдячує своїм виникненням та розвитком міграційних процесів. Суспільний розвиток був би неможливий без Великого переселення народів, морської торгівлі, завойовницьких походів, Великих географічних відкриттів та інших прикладів мобільності. Лише те суспільство може розраховувати на прогрес, члени якого є мобільними. І навпаки, закритість соціальної системи неминуче веде до занепаду. З цього приводу М. Байрем та Ф. Дервін наголошують: «В середині 90-х років спостерігається поширення так званої мобільності паралельно із наростанням глобалізаційних процесів в світі, в процесі чого мобільність стає диссоційованою від її розуміння в якості лише фізичної мобільності з метою подолання територіальних обмежень, кордонів територій, відбувається включення до її контексту її використання не тільки людей та капіталу, але й соціальних груп, об'єктів, інформації, ідей тощо. В результаті цього, мобільність зараз інтерпретується в якості модного концепту, навіть міфу, що обґрунтовує безперервність, плинність, відсутність кордонів» [301, с. 14].

Один із найбільш відомих сучасних дослідників мобільності Дж. Уррі у своїх працях обґрунтовує тезу про те, що у соціогуманітарних науках, починаючи із кінця ХХ ст., спостерігається так званий «мобільний поворот» (*mobility turn*), який концептуалізує переорієнтацію методологічних стратегій соціогуманітарних наук, коли великого значення у суспільному бутті набувають феномени рухливості та мобільності [206; 311]. Дійсно, питання мобільності не просто стає ключовим методологічним прийомом, але й входить своєю онтологічною сутністю в саме серце сучасного світу. Феномен руху елементів соціального світу лежить в основі сучасних суспільних трансформацій. Як рух повітря, який виникає від різниці атмосферного тиску, так і соціальний рух виникає від різниці соціальних умов в різних регіонах і країнах. Різноманіття світу спричинює неоднорідність соціального середовища, що, в свою чергу, викликає явище руху та споріднене із ним явище мобільності.

Набуття більшістю соціальних практик характеру «мобільних», актуалізація ролі переміщення людей та супутніх продуктів їхньої життєдіяльності стає викликом для соціальних наук, змушуючи переосмислити низку своїх методологічних засад, ввівши в центр проблематики сучасної соціальної динаміки проблему мобільності. У глобальному порядку, що виникає, національний про-

дукт – це продукт світової взаємодії, і жоден уряд не може претендувати на самодостатність у виробництві товарів, послуг та капіталу, а сама ця система потребує підвищеної та зростаючої мобільності – бізнесменів, студентів, туристів, консультантів [128, с. 61].

Дж. Уррі наводить відомості, що у 1800 р. середньостатистичні мешканці переміщувались у середньому не далі, аніж на 50 метрів від свого житла на день, а тепер зазвичай мандрують на відстань у 50 кілометрів на день: сьогодні всі разом громадяни світу долають по 23 мільярди кілометрів щодня, а прогнози свідчать, що до 2050 р. ця цифра зросте у чотири рази, досягнувши 106 мільярдів [206, с. 68]. Цей англійський соціолог відзначає, що соціальні відносини є просторово організованими та що просторове структурування істотно впливає на соціальні відносини, коли простір все частіше розглядається як таке, що складається із рухливих елементів [206, с. 115].

Отже, автор робить наголос на радикальних просторових трансформаціях стилю життя сучасної людини та актуалізації ролі переміщень в суспільстві, в якому ми живемо. Зазначимо, що початок досліджень феномену мобільності припадає на другу половину 70-х – початок 80-х років минулого століття, а їх метою було встановлення загального та особливого в протіканні процесів переміщення в залежності від соціально-економічних, соціально-класових, культурних та політичних умов, в той час, як останні дослідження концентрують увагу на виявленні динаміки мобільності [78, с. 9]. Російська дослідниця Л. Гороховська звертає увагу на виникненні відносно нової дослідницької парадигми – соціології мобільностей, яка намагалася б надати теоретичної обґрунтованості проявам мобільності в сучасному суспільстві [52, с. 133]. Немає сумніву, що дослідниця має на увазі саме феномен змішування глобального і локального дискурсів в структурі рефлексії мобільності, а сама нова дослідницька парадигма, про яку пише автор, не змогла б виникнути, якщо б умови розвитку науки залишались сталими.

Відповідно до засад «мобільного повороту» в соціогуманітаристиці, мобільність стає атрибутом людей, ідей, інформації, цінностей тощо, а розкриття принципів існування таких мобільних сутностей у сучасному суспільстві стає надзвичайно актуальним: станом на сьогодні, маємо потужні потоки людей в межах окремих суспільств та, важливо, поза ними, обґрунтовані великою кількістю різних мотивів (праця, місце проживання, відпустка, релігія, сімейні відносини, здійснення злочинів тощо), а мобільними стають не тільки люди, але й

великий спектр учасників, зокрема різного роду «об'єктів», «образів», «інформації», «відходів», а сама мобільність починає розумітись більше у горизонтальному аніж у вертикальному сенсі [311, с. 186].

Отже, науковцями була усвідомлена важливість переміщень у сучасному суспільстві та в усій історії людства, зараз же вона розуміється в якості однієї із засад сучасної людської повсякденності, базової цінності, інструменту політики тощо. Стосовно наростання темпів соціальної динаміки, отримання нашою повсякденністю мобільного статусу пише П. Фрейре: «Світ зменшився до розмірів села. Час стиснувся. Вчора стає сьогодні. Завтра вже настало. Усе робиться на великій швидкості» [215, с. 113]. І це дійсно так: у ХІХ ст. поїздка в сусіднє місто була важливою подією життя для людини; на початку ХХ ст. – поїздка в іншу країну була чимось незвичним, а така людина напевно зажила б собі слави «мандрівника». А на початку ХХІ ст. навіть подорож на інший континент для громадянина розвинутої країни не є чимось надзвичайним. Звісно, у бідних країнах мобільність все ще залишається занадто дорогою справою для більшості знедолених громадян, або ж стає вимушеним кроком за умов підвищеної небезпеки у своїй країні, набуваючи форми вимушеної міграції. В цілому ж, за умови, коли є потреба щоденно дбати про «шматок хліба», питання мобільності відходить на другий план. Але не варто забувати, що без мобільності в сучасній освіті не вдасться навчити гарного спеціаліста для будь-якої галузі.

Фінський дослідник О. Науккарінен, аналізуючи естетичні аспекти сучасного мобільного суспільства, наводить статистичні дані важливих показників розвитку суспільства у порівнянні із серединою ХХ ст., зокрема, зазначаючи наступне: у 1950 р. було близько 53 млн. автомобілів на планеті, а зараз, за деякими оцінками, ми маємо більше 700 млн.; у Фінляндії, наприклад, зазвичай автомобіль долає близько 10 тисяч кілометрів на рік, що у 10 разів більше, аніж у середині ХХ ст.; у 1950 р., лише 28 млрд. пасажиро-кілометрів було здійснено авіалініями в усьому світі, а зараз цей показник складає близько 3 тисяч млрд. пасажиро-кілометрів (у сто разів більше) [285]. Наведена статистика дає нам можливість говорити, що соціальна динаміка у більшості сфер діяльності набула прискореного та мобільного характеру, причому, в деяких сферах у сотні разів. Це ще раз підтверджує статус мобільності в якості одного з трендів сучасного суспільства, уникнути впливу якого стає просто неможливо.



Увага науковців до проблематики мобільності є закономірною спробою знайти відповіді на соціальні запити, що формує сучасне мобільне суспільство. З.Бауман пише, що у сучасному світі мобільність стала найбільш важливим фактором розшарування, матеріалом, з якого щоденно вибудовуються та перешаровуються нові, все більш глобальні соціальні, політичні, економічні та культурні ієрархії [20, с. 237]. При цьому, бурхливе розмноження «мобільностей», за думкою Дж. Уррі, саме по собі не є настільки істотним, як небували до сьогодні соціальні відносини або види соціальності, що продукуються цими новими засобами або силами циркуляції [206, с. 361]. Сучасна цивілізація вийшла на такий рівень своєї організації, коли мобільного характеру набувають і окремі індивідууми, і саме суспільство, а сама мобільність постала об'єктивною вимогою для здійснення процесів швидкої адаптації до мінливої соціальної дійсності, породжуючи спектр нових соціальних відносин. Здається, існують підстави стверджувати, що мобільність сьогодні перестала бути інструментом дезорганізації суспільства, яка задає соціальним відносинам більш непередбачуваний динамічний характер, зараз прийшов час розуміти її в якості феномену, який стає основою сучасної організації цих відносин.

Соціокультурні фактори, які зумовили підвищення інтенсивності міграційних процесів на межі ХХ – ХХІ ст., спричинені низкою проявів глобалізації. Зокрема, М. Слюсаревський виокремлює наступні: зближення способу життя у світових масштабах, дедалі більша його уніфікація; активізація міжнародних економічних зв'язків, формування світового ринку праці, виникнення нових професій та географічне розширення попиту на працівників певних категорій; підвищення загального культурно-освітнього рівня населення світу, зокрема збільшення питомої ваги осіб, які вільно володіють кількома мовами; прогрес засобів масової комунікації, утворення всесвітнього інформаційного простору, перехід до інформаційного суспільства; розвиток та вдосконалення транспортних засобів, що «зменшує» географічні відстані [187, с. 68]. Згідно ідей З. Баумана, швидкість переміщення, можливість ефективно діяти незалежно від відстані, а також свобода «зміни місць», що представлена або відсутністю локалізованих обставин, або легкістю їхнього подолання, є сьогодні головними факторами стратифікації як на глобальному, так і на місцевому рівнях [20, с. 49]. Вищезазначена думка є важливою не лише з методологічної точки зору, але й з точки зору змісту сучасних суспільствознавчих студій. Так, можливості, які відкриваються для людини, яка подорожує світом важко перерахувати. Вза-

галі здатність до руху є однією з ознак живої матерії. Тому людина, яка «сидить на місці», не може вважатися «живою» в соціальному сенсі цього слова. І навпаки – перед людиною, що подорожує, відкриваються небачені перспективи як особистісного розвитку, так і професійної кар'єри.

В той самий час, авторка К. Вітол де Венден відстоює ідею, що мобільність поки що не стала важливою детермінантою суспільного розвитку, а міграційні процеси мають не настільки значний характер, зауважуючи, що такий «статус-кво» зберігається через наявність міждержавних кордонів, і, чим більш прозорими стають кордони, тим масштабнішими та більш непередбачуваними можуть стати процеси циркуляції населення нашої планети: «Поки що мобільність не є вторгненням, спробою захоплення чи підривною діяльністю для сучасного світу: тільки 3% населення світу (близько 175 мільйонів людей), приймають участь у міграції в різних формах: возз'єднання сімей, біженці та вислані особи, трудові мігранти, студенти, бізнесмени та експерти. Проте, чим більш відкритими є кордони, тим більше людей циркулює та тим менше їх осідає: це призводить до маятникової міграції, вперед-назад, мобільності як сучасного стилю життя» [319, с. 5].

Дослідження подорожей, міграції та переміщень матеріальних об'єктів демонструють, що культурні об'єкти постійно знаходяться в русі та при цьому зберігають своє значення: існують різні види об'єктів, вони по-різному зберігають або втрачають своє значення по мірі переміщення з місця на місце – кожен об'єкт по-своєму мобілізує місце [206, с. 115]. Дж. Уррі вводить поняття «мережевий капітал» для прояснення своєї позиції, що форми мобільності самі по собі нічого не роблять, проте важливими є соціальні наслідки цих мобільностей (здатність організувати та підтримувати соціальні відносини, відвідувати особливі місця тощо) з людьми, що не знаходяться в близькому сусідстві, тобто створювати та підтримувати соціальну мережу. Безпосередньо термін «мережевий капітал» вказує на реальні та потенційні соціальні відносини, існування яких забезпечується мобільністю [206, с. 360].

Таким чином, ми маємо підстави говорити, що мобільність, як ознака людини, є необхідною умовою гармонійного її вписування у сучасний світ, та є важливою якістю для вирішення повсякденних та фундаментальних проблем свого існування, засобом пошуку свого місця в суспільстві. З цього приводу А. Фавелл зазначає, що сучасні теоретики феномену глобалізації схильні роз-

глядати міграцію та мобільність в якості основи для своїх спекулятивних теорій, забуваючи про те, що вони є реальними феноменами, через які емпірично може бути формалізована низка головних питань глобалізації, адже ці процеси є розвиненою галуззю сучасних досліджень [263, с. 397].

Сучасна людина є людиною, яка чутлива до теперішнього; людина в русі (динамічна людина); людина, що рухається не хаотично, а знаходиться у пошуку; людина, що намагається перетворити світ та себе, не винищуючи; людина, яка не приймає себе такою, якою вона є в потоці часу, а перебуває у пошуку себе іншого [53, с. 115]. Дослідниця Л. Горюнова продовжує наведену щойно тезу: «Сучасна людина – це гнучка, пластична, або ж мобільна людина, яка володіє способом історичного існування (вписування в хід історії та вплив на її перебіг), здатна ідентифікувати себе із сучасністю (вивчати дійсність та проводити історичний аналіз подій). Особливо слід відзначити здатність такої людини конструювати себе самого в якості автономного суб'єкту» [53, с.115].

На нашу думку, складно оминати у дослідженні ідей мобільності факту їхньої пов'язаності з ідеями постмодерної філософії. Кінець ХХ ст. та початок ХХІ ст., за думкою представників цієї філософської традиції, є добою становлення нового суспільного устрою, нової антропологічної парадигми. З цього приводу М. Квієк пише, що новий світ, у який ми прямуємо, має багато назв у різних теоріях: одні теоретики позначають процеси останніх двох десятиріч «постмодерністю» (Ж.-Ф. Ліотар і З. Бауман, хоча З. Бауман останнім часом уподобав термін «плинна модерність»), для інших – це «друга модерність» (У. Бек), «рефлексивна модернізація» (У. Бек, Е. Гіденс, С. Леш), «глокалізація» (Р. Робертсон) або «глобальна доба» (М. Вотерз); ще інші описи називають їх «мережевим суспільством» (М. Кастелз), «знанневим та інформаційним суспільством» (П. Дракер) або, у більш філософському стилі, «постнаціональною констеляцією» (Ю. Габермас) [92, с. 24]. В контексті нашого аналізу ідей мобільності у сучасному суспільстві, постмодернізм ми будемо розуміти у широкому сенсі, в якості методологічної стратегії. Ми не ставимо за мету окремо дослідити зв'язки між поширенням ідей мобільності в суспільстві та концепціями соціального устрою представників постмодерної філософії, проте вважаємо за необхідне навести кілька аргументів на користь даної позиції в цілому.

Зокрема, З. Бауман щодо мобільного характеру повсякденного буття сучасної людини пише, що «життя як постійна гра» у постмодерному суспільстві може змінювати правила вже в процесі цієї «гри», тому життєвою стратегією

стає зменшення часу кожної «окремої гри», уникнення довгострокових обов'язків: не бути прив'язаним до одного місця, не жити одним життям та одним фахом, не обіцяти постійності та лояльності до чогось чи когось [249, с. 24]. Мобільні практики стають нормою повсякденності сучасної людини та суспільства в цілому. Найціннішою якістю стає гнучкість: усі компоненти повинні бути гнучкими та мобільними, щоб їх можна було миттєво перегрупувати, не варто дозволяти надто міцних зв'язків між компонентами: міцність та постійність постають прокляттям епохи, що не дозволяють пристосовуватись до швидко та непередбачувано мінливого світу [20, с. 290-291]. Стосовно нестабільності соціальних зв'язків та їхнього динамічного (мобільного) характеру, З.Бауман також наголошує наступне: якщо для доби модерну «проблема ідентичності» полягала в тому, як конструювати ідентичність та підтримувати її цілісність та стабільність, то постмодерна «проблема ідентичності», здебільшого, полягає в тому, як уникнути фіксації та залишити варіанти ідентифікації відкритими: у питанні щодо ідентичності, як і у інших питаннях, лозунгом модерності є створення, а лозунгом постмодерності є «повторне використання» [249, с. 18].

Дж. Уррі, зазначаючи, що в постмодерному суспільстві взаємозв'язки носять нелінійний, масштабний, непередбачуваний та, частково, неконтрольований характер, стверджує, що невеликі за масштабом події можуть стати причиною низки масштабних подій будь-де, наводячи метафору із купою піску: «Уявіть собі купу піску; якщо ще одна піщинка буде додана на її верхівку, вона може там залишитись, або може спричинити невелику лавину. Система є самоорганізованою, проте ефекти від локальних змін можуть варіюватись значним чином... Сукупність буде триматись до моменту досягнення критичної ваги, та ми не можемо знати точно, що саме трапиться в результаті будь-якої індивідуальної дії, або яким буде результат для купи піску» [311, с. 198]. Дана ідея дослідника особливої актуальності набуває для розробки концептів модернізації університетської освіти, коли академічне середовище перестає розумітись в термінах раціональної впорядкованості та обумовленості результатів впливами.

Теоретик сучасної ідеї університету Я. Пелікан зазначає, що віра в раціональність постала перед викликом не лише в суспільстві загалом, а й особливо в академічному середовищі, оскільки багато хто знає про її можливі помилки та обмеження, отже університети просто-таки змушені дедалі глибше поціновува-

ти інші способи знання та мислення, які не так легко звести до критеріїв раціоналізму [152, с. 97-98]. Взагалі, гуманітарії нового століття оцінюють сучасний шквал масштабних потрясінь як кризу напередодні глобальної біфуркації, тобто гігантської події в багатовіковій еволюції *Homo sapiens*'у, а філософський дискурс стає найвпливовішим дискурсом нашого часу, він формує не тільки альтернативне Модерну тлумачення культурних феноменів, але й специфіку критичного перегляду всієї культурної спадщини людства [137, с. 15-16]. Освітні практики та феномен університету в умовах соціальної дійсності нового характеру потребують філософського обґрунтування своїх засад. Дана ідея набула значного обґрунтування в роботі В. Андрущенка та Л. Губерського «Філософія як теорія та методологія розвитку освіти» [57].

Одним із важливих концептів постмодерної філософії є концепт «номаду». Для визначення сутності цього поняття звернемось до работ К. Семенюк, яка визначає номадизм, в якості провідної метафори сучасної культури, що детермінована вічним бажанням людини жити відповідно до свого бачення на фоні знецінення культурних цінностей, етичного релятивізму тощо, та проявляє себе у поневіряннях як засобі духовного пошуку людини [183, с. 67]. Аналізуючи мобільні метафори сучасної соціології, Дж. Уррі пише, що вони пов'язані із образами бродяги (номада) та туриста: номад – це паломник без пункту призначення, мандрівник без маршруту, в той час, як турист платить за свою свободу, задоволення від подорожі, за можливість ткати власне павутиння смислів; бродяги та туристи рухаються крізь чужий простір, фізично їм вдається бути поруч, проте вони не є близькими [206, с. 114]. З.Бауман стверджує, що пілігрими уособлюють собою дух доби Модерну, в той час, як туристи виступають символами Постмодерну: «Таким самим чином, як пілігрим є найкращою метафорою модерного стилю життя, сповненого стурбованості щодо вирішення важливою задачі конструювання ідентичності, для постмодерну життєвою стратегією є блукач, скиталець, турист та гравець, яким рухає страх бути обмеженим та фіксованим» [249, с. 26]. Про певну туристично орієнтовану свідомість сучасних людей пише й А. Черданцева, зазначаючи, що незважаючи на наявність зовнішніх факторів, що впливають на кількість та якість туристичних поїздок в житті конкретної людини (матеріальна складова, складні життєві ситуації тощо), провідним є свідомий вибір людиною мандрівки в якості способу організації вільного часу, засобу саморозвитку та пізнання світу [233, с. 151].

У сучасній філософії освіти особливого звучання набуває аналіз феномену академічної мобільності в контексті розуміння міжнародних студентів в якості номадів. Так, європейські студенти-мандрівники розуміються в якості мисливців за новим досвідом, які є мобільними, молодими, здатними до адаптації та внутрішніх змін, орієнтованими на інтеграцію свого закордонного досвіду у їхню освіту, постаючи в різних ролях: в якості автономних особистостей, соціальних акторів, дослідників інших культур та мов [284, с. 38]. Прогнозується, що кількість іноземних студентів у світі досягне позначки 8 млн. осіб у 2020 р. [271, с.128]. Дана тенденція має як позитивний так і негативний бік: з одного боку «студенти-мандрівники» набувають нового досвіду, стаючи носіями універсальних цінностей та глобальних компетентностей, проте, з іншого боку, розмивається їх національна ідентичність, руйнується «коренева система», яка тримала їх у минулому. Окрім того, найбільш талановиті представники молодого покоління, очевидно, постануть перед спокусою залишитися жити і працювати в більш розвиненій країні, паралельно із чим, небагато охочих з багатих країн їхати на навчання у бідну країну. Важко уявити, станом на сьогодні, що британці чи французи масово їдуть в Україну здобувати вищу освіту. Існує залежність між вибором країни навчання і фінансовим станом сім'ї, яка направляє студента на навчання: поряд із академічними вимогами (фаховий іспит, знання мови тощо), існують вимоги щодо оплати навчання, оплати проживання та інші супутні видатки. І саме вони, у більшості випадків, є вирішальними у виборі траєкторій «академічної мобільності».

Одним з найбільш інтенсивних місць за ступеню «блукання» в сучасному світі є університетський кампус, куди приходять студенти, викладачі, персонал та відвідувачі, саме тому нещодавні спроби розвинути віртуальні університети зіткнулись із труднощами через фізичну та символічну роль реального кампусу та необхідності продемонструвати майбутнім студентам, який комунікативний досвід вони отримають за свої гроші [206, с. 431]. Як бачимо, в освіті набуває все більшої важливості економічна складова, в «академічній мобільності» діє ринковий принцип співвідношення ціни і якості. Комунікативний досвід розглядається як результат, що досягається не одразу. Неможливо прийти в університет чи будь-яке інше місце і «купити» досвід, знання, компетентність. Потрібен час, і тому академічна мобільність є актуальною, бо вона дозволяє інтенси-

фікувати отримання цього досвіду в кілька разів у порівнянні із ситуацією «академічної іммобільності».

У сучасній науці вважається, що мобільність повинна стати одним із провідних принципів сучасної вищої освіти, яка ґрунтується на принципах фундаментальності, науковості, систематичності, професійно-предметної спрямованості, адже саме вона, в певній мірі протистоячи цим принципам, є засобом подолання сутнісного протиріччя між тенденцією до сталості, незмінності, закінченості змісту освіти та новими задачами та вимогами щодо її інноваційних змін, сприяючи створенню продуктивних зв'язків освіти із сучасною динамічною соціокультурною ситуацією [53, с. 11]. За цих умов, академічна мобільність і постає одним із засобів організації освіти нового типу, яка б гармоніювала із сучасними соціальними запитами та відповідала б вимогам щодо флексибельного характеру своєї сутності.

До того ж, є підстави говорити, що мобільний поворот у суспільстві в цілому, та у освіті зокрема, став результатом визрівання певної тенденції, яка теж потребує дослідницької уваги. З цього приводу С.Дж. Гринблатт зауважує, що зростаюча бюрократична природа академічних інституцій у ХІХ ст. та на початку ХХ ст., поєднана із значною інтенсифікацією етноцентризму, расизму та націоналізму, виробила тимчасову ілюзію осілих, місцевих, мовних культур, із спорадичним та байдужим прагненням долати кордони, у той час, як реальність нашого минулого та сучасності є «більш номадичною, аніж корінною» [256, с.1]. У підрозділі 2.1. нами вже були проаналізовані аспекти актуалізації ідей мобільності в університетських моделях різних періодів. Станом на сьогодні дослідники фіксують наступну картину: «Одним із найбільш значних факторів, що впливають на сучасний етнічний склад багатьох суспільств, є експоненційне зростання міжнародного руху населення, що було ініційоване в 1980-х роках... Міжнародні студенти є значною складовою процесів руху населення, такою ж, якою є бізнесмени та туристи» [270, с. 26].

У глобальному порядку, що виникає, національний продукт – це продукт світової взаємодії, і жоден уряд не може претендувати на самодостатність у виробництві товарів, послуг та капіталу, а сама ця система потребує підвищеної та зростаючої мобільності – бізнесменів, студентів, туристів, консультантів [128, с. 61]. Дійсно, світова економіка і політика, бізнес і громадський сектор сьогодні знаходяться на такому етапі свого розвитку, який прийнято називати епохою глобалізації. Всезростаюча залежність країн і регіонів світу, компаній і

індивідів в zasadничує фундаментальну потребу у рухові населення: фахівців, студентів, туристів тощо. В контексті даної роботи особливо цікавим є саме феномен «міжнародних студентів», який є важливою складовою міграційних процесів.

Відзначається, що за сучасних умов, поширенню ідей академічної мобільності сприяє все більша індивідуалізація ціннісного поля сучасного українського студентства, актуалізація постмодерністських цінностей, що в сумі створює сприятливий ціннісно-нормативний контекст для реалізації модної, інноваційної практики академічної мобільності в студентському середовищі [190, с. 241]. До того ж, формується нове суспільство з небаченим ускладненням соціальної організації, інтенсифікацією культурних зв'язків та обмінів, зростанням культурної різноманітності, відходом від домінуючої в епоху індустріального суспільства уніфікації та стандартизації і формуванням людини, котра володіє критичною свідомістю та прагненням реалізувати свій творчий потенціал [109, с. 153]. Продуктивним, в контексті останньої тези, бачиться включення до нашого аналізу ідей американського дослідника Р. Інглхарта. В його науковому доробку важливе місце займає аналіз групи цінностей постіндустріального суспільства, які він називає постматеріалістичними цінностями, які визначають прагнення сучасної людини до самоактуалізації та свободи.

На нашу думку, його ідеї дозволяють звернути увагу на той факт, що прагнення до високого рівня особистісної свободи та самовираження резонують із поширенням практик мобільності в суспільстві в цілому. В цьому ключі, Р.Інглхарт зазначає, що постіндустріальне суспільство ще більше покращує умови існування людини, вони почувають себе захищеними в соціальному плані, а в суспільстві відбувається зсув від цінностей виживання до цінностей самовираження, який виражається емансипацією від влади та авторитетів [83, с. 52]. Мобільність у всіх її проявах, на нашу думку, пов'язана із орієнтацією людини постіндустріального суспільства на свободу вибору в цілому, свободу вибору місця проживання, свободу вибору засобу своєї реалізації тощо поза диктатом авторитарної влади, а в суспільстві створюються механізми щодо забезпечення цих свобод. Можливість обирати є основою демократичного способу життя і проявляється не лише у політичному, але й особистому вимірах.

Дослідник І. Василенко, звертаючись до ситуації зростання темпів та драматизму суспільних та духовних процесів на межі ХХ – ХХІ ст., зазначає на-



ступне: «Складовою частиною соціокультурної динаміки є рухливість внутрішнього світу учасників соціального процесу, що перебуває у тісному зв'язку із об'єктивними змінами у соціальному бутті. Нова епоха вимагає нової парадигми людської самосвідомості із усім комплексом ціннісних орієнтацій, методів мислення, ідеологічних побудов» [38, с. 3]. Академічна мобільність також є проявом бажання самостійно визначати свою навчальну траєкторію, долучатись до самостійно визначених джерел знань, академічних традицій тощо. Р.Інглхарт пише: «Свобода вибору та емансипація стали лейтмотивом в усіх сферах життя, від політики до виховання дітей, відносин між полами, мотивації до праці, релігійної орієнтації та громадянської активності. Ствердження цінностей самовираження та свободи вибору створює вельми сприятливі об'єктивні умови, що дозволяють прагненням усіх людей до незалежності грати пріоритетну роль. Поворот до свободи вибору веде до надзвичайно важливих наслідків, оскільки супроводжується вимогами щодо розширення прав та можливості жінок, підвищенні «чуйності» еліт, дієвості громадянських і політичних свобод та демократизації інститутів [83, с. 78]. Дійсно, період розвитку, у якому зараз перебуває суспільство, цікавий ще й тим, що становить виключення із правил, описаного І. Берліном наступним чином: періодів і суспільств, які б шанували громадянські свободи, а також толерантно ставилися до суджень та вірувань, було дуже мало і їх розділяла чимала відстань – оази в пустелі людської одноманітності, нетолерантності й деспотизму [26, с. 232]. Дані ідеї слухні у контексті нашої роботи, адже академічна мобільність є надійним «щепленням» від поширення ідей ксенофобії і шовінізму, адже толерантність як якість особистості починається із пізнання іншої культури.

Важливо зауважити, що поширення ідей мобільності у суспільстві потребує формулювання та впровадження низки політичних інструментів, спрямованих на забезпечення нормативного, інституційного та інших аспектів цієї тенденції. Дослідники Д. Кросьє та Т. Парв'єва відзначають необхідність розбудови цілісної політики, яка б охопила широкий спектр проявів цього явища у сучасному суспільстві, адже проблема, наприклад, академічної мобільності повинна резонувати із засадами державної міграційної політики тощо: «Політика мобільності не може бути створена у вакуумі... Багато країн, що впроваджують політику стимулювання мобільності у галузі вищої освіти, паралельно впроваджують заходи щодо контролю та обмеження імміграції, проте відсутні згадки про будь-які спроби побудувати взаємну політику у цих сферах. Більш того, не-

зважаючи на близькі взаємини між політикою в галузі мобільності та міграційною політикою, лише невелика кількість країн звертають увагу на імміграційне законодавство в якості інструменту для створення сприятливого законодавчого середовища для процесів мобільності» [255, с. 53]. Дослідниця Е. Раутенфельд відмічає, що мобільність стала ключовою характеристикою усіх європейських громадян, проте особливої уваги набула в якості провідної теми сучасної політики в галузі вищої освіти: завдяки програмам академічних обмінів, мобільні студенти отримують «з перших рук» культурний досвід інших країн Європи, поглиблюючи своє розуміння єдності та відмінності, стимулюючи оформлення своєї європейської ідентичності у прив'язці до культури та традиції [290, с. 149].

На нашу думку, сучасна Європа, як певний ідеологічний концепт, стала можливою саме завдяки мобільності. Те, що ми називаємо європейською ідентичністю, формувалось саме в процесі руху населення, переїздів і обмінів, в тому числі, студентських. Єдиний культурний простір Європи будується на єдиному освітньому просторі, що, в свою чергу, об'єднує різні європейські країни у наддержавну структуру, якою є Європейський Союз. Саме тому, якщо Україна хоче повернути собі місце в вільній сім'ї демократичних європейських народів, яке їй належить по праву, вона має подбати про розвиток освіти своїх громадян і, зокрема, про розвиток і доступність для пересічних громадян програм академічної мобільності.

Таким чином, в даному підрозділі продемонстрована масштабність процесів надання соціальним практикам статусу «мобільний», цей статус отримують матеріальні та нематеріальні, живі та неживі об'єкти, мобільними та гнучкими стають ціннісно-нормативні аспекти життя. Міграційні потоки, відстані щоденних переміщень за своїм обсягом на порядки відрізняються від тих, що мало людство ще п'ятдесят років тому. Об'єктивні процеси глобалізації надають швидкості соціальній динаміці у більшості сфер, зокрема у сфері освіти, а феномен академічної мобільності постає у вигляді одного із проявів «мобільного повороту».

#### 2.4. Мультикультуралізм як аксіологічно-світоглядно основа імплементації академічної мобільності

У відповідь на небувалі для історії випробування, які випали на долю європейської людини у XX сторіччі, було напрацьовано принципи нової, неklasичної раціональності, серед яких як найважливіші слід виокремити такі: плюралізм, альтернативність, децентрованість, екосвідомість, ставлення до іншого як до Іншого, орієнтація на справжню, а не цинічну (тобто протилежну собі та іншим, або таку, за якою мета виправдовує засоби) мораль [122, с. 132]. Полікультурність, в результаті поширення практик міграції та мобільності, постає у вигляді складного явища, яке потребує уваги з боку науковців. Представник академічного середовища повинен усвідомлювати ті виклики, які матимуть місце в альтернативному, незвичному академічному середовищі, та бути готовим до адекватного вписування в інший мовний та культурний ландшафт. Дана проблема набуває особливої актуальності для дослідження процесів академічної мобільності як середовища, в якому загострення набувають аспекти міжкультурної комунікації, проходять випробування рівень толерантності світогляду її учасників, вміння флексибільно (гнучко) реагувати на зміни тощо.

У засадничих документах Європейського простору вищої освіти на 2020 р. (European Higher Education Area – 2020) стосовно академічної мобільності стверджується наступне: «Мобільність студентів, науковців-початківців та адміністраторів навчальних закладів сприяє підвищенню якості навчання та результативності у дослідженнях; вона посилює академічну та культурну інтернаціоналізацію у Європейському просторі вищої освіти. Мобільність є важливою для особистісного розвитку та працевлаштування, вона формує повагу до відмінностей та здатність до взаємодії із іншими культурами. Вона сприяє лінгвістичному плюралізму, є засадою багатомовної традиції Європейського простору вищої освіти та збільшує кооперацію та конкуренцію між вищими навчальними закладами» [303, с. 4]. Сучасна освіта в якості одного із пріоритетних завдань повинна підтримувати культурну різноманітність, намагаючись трансформувати її у сприятливий чинник освітньої практики, що дає навички міжкультурної взаємодії, спрямовує зусилля на посилення ефекту взаєморозуміння між конкретними індивідуумами та групами індивідуумів. Полікультурне суспільство розглядається як соціальне утворення, якому властиві багатоетнічність, полілі-

нговістичність, багатоманітність вірувань, традицій, життєвих стилів і способів мислення [187, с. 69].

На нашу думку, продуктивним виглядає розглядати концепцію мультикультуралізму в якості світоглядної основи для учасника академічної мобільності. Проаналізуємо детальніше засади цього явища, аби наша аргументація стала змістовною. Розглянувши філософські засади цього явища, ми зможемо спробувати обґрунтувати потенціал мультикультуралізму в якості аксіологічно-світоглядної основи феномену академічної мобільності. Більшість із досліджень феномену академічної мобільності, як ми показали у першому розділі нашої монографії, присвячена тому, як саме скоригувати програми та методики викладання у відповідності до вимог розгортання ідей Болонського процесу тощо, дистанціюючись від механізмів досягнення студентами способів орієнтації в новому академічному середовищі, а також від питань формування й розвитку здібностей до адаптації, конструктивної взаємодії з новими умовами навчання та життя в цілому, від розуміння цілей, на досягнення яких спрямована участь особистості в академічній мобільності тощо. Цей факт підвищує евристичний потенціал саме філософських наукових розвідок в цьому напрямку.

Термін «мультикультуралізм» виник у Канаді у 1960-х роках для опису «тихої революції» французьких канадців, які формували меншину в Канаді, при тому являючи більшість у провінції Квебек, а їхньою основною вимогою була двомовність державних закладів, двокультурність в навчальних закладах, яка мала на увазі впровадження окремих навчальних програм для франкомовних учнів та студентів, поряд із існуючими програмами для англоканадців [251, с. 85-86]. За допомогою цього терміну намагаються описати наступну ситуацію: співіснування кількох культур в одному суспільстві, школі, робочому просторі тощо, в якому існує визнання різниць між цими культурами, яке підкріплено новим типом соціального устрою, взаєминами між державою та культурними або етнічними меншинами, новим підходом у ліберальній демократичній культурі. Дослідник М. Слюсаревський пише, що терміном «мультикультуралізм» намагаються закріпити поважливе ставлення до меншин, однаковий статус різних культурних традицій, право індивіда на вибір своєї ідентичності; у мультикультурному суспільстві людина зберігає свою ідентичність, попри впливи інших культур [187, с. 70]. Концепції мультикультуралізму протиставляють концепцію «плавильного казана» (англ. *melting pot*), яка передбачає злиття всіх ку-

льтур в одну, зокрема, Канада «культивує» мультикультуралізм, а в США традиційно проголошується концепція «плавильного казана» [187, с. 70].

Дослідники Дж. Рекс та Г. Синкх зауважують, що протягом останньої чверті століття, мультикультуралізм є предметом дебатів соціальних філософів та інших суспільствознавців в контексті пошуку засад нового типу ліберального суспільства, яке гарантувало б права для індивідуумів та соціальних груп [292, с. 4]. При цьому, мультикультуралізм зараз вже розглядається як концепція, практика та політика не лише іммігрантських країн, а й усіх сучасних полікультурних держав світу, який глобалізується [187, с. 72].

Відмітимо необхідність пошуку стратегій розбудови галузі вищої освіти у її безпосередньому зв'язку із глобалізаційними тенденціями в умовах, коли цей зв'язок кожного дня набуває все більш потужного значення. Академічна мобільність є одним із провідних інструментів розбудови глобальних просторів вищої освіти та досліджень, а отже її імплементація повинна враховувати глобалізаційний, мультикультурний контекст, а безпосередні учасники академічних обмінів повинні бути готовими до розбудови плідної міжкультурної комунікації на засадах глобальної етики, основою якої є толерантність, сприйняття та повага Іншого, відкритість та гнучкість мислення. Автори монографії «Філософські абрис освіти» (В. Андрущенко та І. Предборська) вірно наголошують, що сучасний світ досяг тієї межі, коли загострення протилежних точок зору до антагонізмів неминуче поглиблює проблематичність існування людства, а складність та невизначеність сучасного світу вимагає від людини здатності до здійснення нелегкої світоглядної процедури – визнання багатозначності та багатовимірності світу разом із переходом до позиції діалогічної взаємотерпимості замість зарозуміло-непогрішимої нетерпимості [213, с. 85]. При цьому, академічна мобільність сприяє забезпеченню знаннями про основні культурні відмінності країн, осмисленню власного культурного досвіду та культурному самовизначенню учасників міжкультурної комунікації [143, с. 26].

На нашу думку, сучасний викладач повинен бути носієм та транслятором цінностей мультикультуралізму, мати глибокі знання щодо різних культур, їхньої історії, мати та демонструвати в процесі навчання мультикультурну точку зору для прояснення сутності різних соціальних явищ та наявних у суспільстві протиріч. В результаті такого освітнього впливу, на нашу думку, у студентів буде формуватись цілісний мультикультурний світогляд, який стає імперативом сучасності. При цьому, відзначимо важливу роль феномену академічної мобі-

льності у формуванні викладача цього типу мислення: важливі зміни відбуваються в періоди академічних поїздок через набуття міжкультурного досвіду; для вчителів цей закордонний досвід покращує їхню міжкультурну компетентність, вони стають здатними демонструвати новий рівень розуміння своєї ролі у навчанні студентів засадам взаємодії із представниками інших культур [314, с. 39].

Засвоєння системи значень іншої культури призводить до збільшення кількості психологічних вимірів світу, який сприймає людина; долається культурна егоцентричність мислення: бікультурна людина отримує здатність сприймати світ із різних культурних позицій, а отже – більш об'єктивно [112, с. 24]. Хотілося б зауважити, що пізнання інших культур студентами ми не ототожнюємо із процесами їхнього «розчинення» в них, адже в науці існує думка про те, що ми стаємо ідентичними із тим, що намагаємося якісно пізнати. Така позиція, на нашу думку, є методологічною помилкою, адже, наприклад, щоб пізнати сутність злочину, нам не обов'язково ставати злочинцем чи його жертвою. Таким самим чином, не обов'язково ставати членом культури при зануренні в неї для розуміння її основ, нам достатньо вміти якісно поставити себе на їхнє місце.

Дослідниця Л. Уолтерз також відзначає потенціал академічних обмінів для формування зрілого мультикультурного світогляду викладача: для сучасних викладачів замало просто мати за плечима життєвий досвід у іншому академічному середовищі, вони ще повинні постійно рефлексувати його, адже саме глибинна рефлексія себе в іншій культурі дає можливість у подальшому кваліфіковано діяти у полікультурних аудиторіях [314, с. 40]. Дійсно, саме такі вчителі здатні донести до студентів інформацію про наявні у суспільстві прояви дискримінації, нерівності, пропонуючи студентам цінності демократії та толерантності.

Розробка навчальних, в тому числі комп'ютерно-орієнтованих, технологій повинна також ґрунтуватись на засадах мультикультуральної ідеології, в якій відсутні поняття «титульна нація» тощо, відсутні носії права ранжирування культур за якимись ознаками: прикладом можуть слугувати програмні комплекси для відеоконференцій із великою кількістю учасників із багатьох країн, які повинні бути адаптованими до участі багатьох студентів саме на засадах забезпечення зручної атмосфери для дискусії, підтримки навчальних взаємин на засадах взаєморозуміння та рівності. Віртуальна академічна мобільність, таким чи-

ном, є одним із місць апробації потенціалу ідеї мультикультуралізм в галузі вищої освіти. Дослідник Я. Пелікан стверджує, що утвердження єдності людського роду є для університету та науковців водночас ідеалом і реальним фактом: фактом, що без нього, як без загального контексту, дослідження у багатьох конкретних галузях були б жахливо спотворені; та ідеалом, який неможливо реалізувати без проведення досліджень багатьох тих чи інших конкретних феноменів [152, с. 102].

Ми висуваємо тезу, що академічна мобільність є важливим фактором включення особистості в процеси продуктивної міжособистісної комунікації, в рамках якої відбувається вихід за межі власних культурних та наукових традицій, а особистість долучається до надбань світової культури, розкриваючи свій потенціал в якості члена глобалізованого суспільства. Разом із цим, в освітній галузі в цілому та в аспекті застосування ідеї академічної мобільності зокрема, вже багато років спостерігається «стан невизначеності», як його назвав В. Кузьменко, зазначаючи наступне: «Найважчим станом для будь-якої інтелектуальної системи... є стан невизначеності, викликаний поєднанням двох факторів: необхідності прийняття рішення і дефіцитом інформації, яка потрібна для виконання цієї операції» [114, с. 144]. Дана теза є симптоматичною при описанні кризових явищ у сучасній освіті України, коли конкретна діяльність щодо впровадження ідей академічної мобільності випереджає виважену ґрунтовну проробку.

Здійснюючи аналіз процесів міжкультурної взаємодії, не слід забувати про те, що традиції багатьох країн досі є носієм легітимізованих проявів дискримінації, зокрема за гендерною ознакою. Незважаючи на те, що комп'ютерні технології та Інтернет надають нові широкі можливості для розвитку людини, вони також є одним із ключових факторів, що визначають соціальну та економічну нерівність між різними соціальними групами, а також загострюють проблему гендерної нерівності: в багатьох країнах світу жінки зустрічають проблеми культурного характеру, які обмежують або повністю позбавляють доступу до комп'ютерних технологій, а, отже, й можливості отримувати вигоду з цього [164, с. 5].

У 2013 р. у звіті Єврокомісії знаходимо цікаві дані щодо гендерної специфіки включеності європейських науковців у процеси мобільності у період 2006–2009 р.: дослідники-чоловіки є більш мобільними, аніж дослідниці-жінки (за виключенням Ірландії та Болгарії); у Латвії показник академічної мобільно-

сті науковців-жінок взагалі був близьким до нуля у досліджуваному періоді [300]. На нашу думку, така ситуація негативним чином впливає на кар'єрні перспективи жіночої половини академічного середовища, адже участь у процесах академічної мобільності є засобом акумулювання соціального та культурного капіталу.

У багатьох країнах існує велика кількість бар'єрів для отримання освіти, проте для дівчат зазвичай їх більше, ніж для хлопців. Наприклад, культурні традиції певних країн вимагають здійснення навчання у гендерно сегрегованих закладах, відокремлюючи хлопців та дівчат в навчальному процесі [266, с. 9]. Більшість таких країн мають обмежені фінансові можливості в освітній галузі, тому в першу чергу засновуються навчальні заклади для молоді чоловічої статі, а, за сприятливих умов, в другу чергу – для дівчат [266, с. 9].

У підрозділі 2.1., де ми розглядали генезу феномену університету в європейській культурі та характер імплементації ідей академічної мобільності в ці періоди, ми вже торкалися питання гендерної дискримінації в Росії, як фактору, що змушував жінок долучатись до процесів академічного пілігримажу у XIX ст. Для розуміння сучасних процесів дискримінації, на нашу думку, не зайвим буде мати на увазі сутність гендерної нерівності в ті часи: деякі фізіологи та анатомі, що виступали категорично проти вищої освіти жінок, посилалися не те, що у жінок із «мізками» справа виглядає дещо гірше, аніж у чоловіків; інші ж вбачали зло в тому, що вища наука відволікає та навіть відвертає жінок від господарства; третій табір виправдовував дискримінацію, керуючись загрозою того, що допуск жінок до вищої освіти неминуче буде пов'язаний із допуском їх до усіх сфер суспільної діяльності [145, с. 36]. Дослідниця О. Орлова вважає, що саме останній підхід є причиною освітньої дискримінації та поширення ідей академічної мобільності жінок в Росії у другій половині XIX ст. [145, с. 36]. Станом же на сьогодні, досі у більшості країн мобільність жінок набагато більше обмежена, аніж чоловіків: це може бути результатом соціальних традицій, які не дозволяють жінкам мандрувати без супроводу, або ж визначатися численними обов'язками жінок, що не дозволяють їм надовго відлучатись з дому [164, с. 57].

Автори В. Кумпікайте та К. Дуоба, досліджуючи компетенції, що формуються в процесі здійснення академічної мобільності, умовно поділили їх на три великих групи (навички комунікації на іншій мові; соціальні та громадянські



компетенції; культурна обізнаність та вираження) [275, с. 830]. При цьому, до культурної обізнаності та вираження дослідники відносять професійне володіння іноземною мовою, міжкультурне розуміння та толерантність, знання щодо інших країн [275, с. 831]. До соціальних та громадських компетенцій ними віднесені вміння вирішувати конфлікти, лідерство, мудре та відповідальне поводження з іншими, успішна та ефективна міжособистісна комунікація; вміння сприймати альтернативну точку зору та ставлення; вміння розуміти соціальну ситуацію та діяти у відповідності до неї; вміння змінюватись та вчитись на основі нового досвіду на інтраперсональному, міжперсональному та суспільному рівнях; самосвідомість, відповідальне прийняття рішень; самоменеджмент та менеджмент відносин; знання про соціальні закони та соціальне життя; впевненість у собі; вміння впливати на інших; емпатія, суспільне визнання [275, с. 831]. Наведені дослідниками навички стають необхідністю не тільки в якості засади якісного перебігу процесів академічної мобільності. Станом на сьогодні, існують складні умови, що склалися в ході історичної генези європейської цивілізації та системи вищої освіти, які потребують пильної уваги з боку учасників процесу навчання та теоретиків сучасної вищої освіти: «Починаючи з хрестових походів, через тисячоліття еміграції та завоювань, європейський континент перетворився в район еміграції... Потрібно бути готовим до «багатокольорової» Європи – багатьом кредо та масі звичаїв, що зробить проблему маркетингу вищої освіти ще більш складною по відношенню не тільки до зовнішніх, але й до внутрішніх ринків» [18, с. 31]. До того ж, міграційна політика зарубіжних країн щодо залучення освітніх мігрантів може мати за наслідок «відплив мізків» для країн походження студентів, у тому числі і для України, а в контексті приєднання України до Болонського процесу загроза втрати людського капіталу під час навчання, стажування та різноманітних програм посилюється [68, с. 67].

Дослідниця Л. Жураковська, аналізуючи міграційну політику Німеччини, зокрема, фіксує суттєві зрушення в бік спрощення процедур працевлаштування для академічних мігрантів: «Раніше, у Німеччині іноземці, отримавши вищу освіту, мали залишати країну відразу після закінчення навчання. З ухваленням же закону «Про імміграцію», що набув чинності з 1 січня 2005 року, вони мають право протягом року залишатися в країні та шукати роботу... З 1 листопада 2007 року скасовано правило, згідно до якого молоді іноземні фахівці із німецькими дипломами можуть отримати робочі місця, які їх цікавлять, тільки у

тому випадку, якщо на них не претендують громадяни ФРН» [68, с. 66]. З одного боку, це є ознакою набуття мігрантами нових ступенів свободи, визнання їхніх загальних прав та свобод, символом відкритості країни по відношенню до інших культур; з іншого боку, загострюються питання втрати людського капіталу в інших країнах.

Дослідник Ю. Янг наголошує, що поведінкові характеристики цілої країни чи нації є, часто, дуже схожими за характеристикою із поведінкою окремої людини; поведінка деяких таких масштабних утворень на рівні міжнародних відносин часто мають такі вади людського характеру, як упередженість, невміння тримати слово, підозрілість, категоричність, користолюбство тощо: «На міжнародній арені деякі країни або національності завжди використовують свою перевагу в силі у зовнішніх відносинах. Велика кількість серйозних міжнародних дружніх домовленостей не проходить перевірку часом. Через це велика кількість формальних міжнародних домовленостей втрачають свою силу ще до того моменту, як чорнила від підписів на них засохнуть» [321, с. 118]. Дана теза може слугувати важливим застереженням для потенційних учасників академічних обмінів у ситуації вибору країни-акцептора при здійсненні академічної мобільності, стати приводом для проведення моделювання процесів свого перебування там, виходячи із напрацювань у сфері міжнародних відносин.

Полікультурна продуктивна взаємодія в академічній мобільності ґрунтується на вмінні реконструювати контексти інших культур, вмінні сприймати їх з позиції представника цього Іншого, бачити ситуацію їхніми очима. З свого боку, це вимагатиме від нас вміння дистанціюватись від власних інтересів та особистого досвіду, цілей, понятійного апарату, «включаючи» їх лише на етапі аналізу та критичного сприйняття всього того, що ми змогли побачити, нівелюючи власне ставлення. Наш підхід вписується в пропонуваній П. Друкером концепт моральних засад інформаційного суспільства із його імперативом відповідальності освічених громадян цього суспільства: «Основна моральна проблема інформаційного суспільства – відповідальність освіченої людини... Моральні принципи використання знання повинні встановлюватись та контролюватись кваліфікованими спеціалістами. Вони повинні бути об'єктом самоконтролю» [63, с. 313-317].

В глобальному полікультурному суспільстві виникла необхідність долати обмеженість національних інтересів на користь розвитку нового глобального

суспільного порядку, на користь всього людства на засадах пошуку консенсусу. Дослідник Е. Ласло пише: «Планетарна етика – головний імператив нашого часу... Це – етика людства як єдиного цілого, тому її вимоги спрямовані на те, аби кожна людина, що живе на Землі, могла жити та розвиватись... Прийшов час, коли треба приділити серйозну увагу моралі, яка може бути засвоєна людьми безвідносно до їхніх символів віри, релігії та атеїстичних переконань, раси та полу. Ця мораль повинна бути інтуїтивно привабливою та звертатись до глибинних моральних інстинктів, якими наділені усі здорові індивіди» [117, с. 81-82].

Дослідниця Б. Сулавікова стверджує, що у відповідь на поширення ідей постмодернізму, плюралізм постав однією із фундаментальних цінностей сучасного суспільства. Зокрема, авторка стверджує наступне: «Соціологи та психологи відстоюють позицію, що найбільшою глибинно засвоєною цінністю останніх десятиліть для більшості молоді у західних та посткомуністичних країнах є плюралізм. Декларувати дотримання суворих переконань вийшло з моди. Те, що раніше вважалося складовою частиною «міцного характеру», зараз, для тих, хто сьогодні прагне успіху, стає непотрібним реквізитом та суттєвим обмеженням» [302, с. 161-162]. Дійсно, плюралізм є ключовою цінністю сучасного суспільства не тільки в контексті трансформації соціальної динаміки, набуття нею нелінійного та гнучкого характеру, але, не менш важливо, і в контексті становлення ідеї глобального полікультурного суспільства. Одним із ключових питань сучасної філософської науки є пошук засад нового полікультурного світогляду, обґрунтування відповіді на яке починається зі ствердження можливості існування такого явища як глобальна етика.

Глобальна етика постає в якості спроби обґрунтувати загальні для всіх цінності, керівні принципи, особисте відношення, та запропонувати загальні для всіх дії, незалежно від культури, релігії, ідеології, політичних та економічних систем: «Глобальна етика ґрунтується на етичному розумінні невідчужуваної від людини поваги, свободи думки, особистої та соціальної відповідальності та справедливості... Глобальна етика прагне до ідентифікації міжнародних проблем та прагне їх вирішення» [262, с. 8]. Колишній віце-президент США А. Гор, стосовно проявів міжкультурної, гендерної та інших видів дискримінації, писав наступне: «Використовувати довільне визначення для виключення неприємних факторів з розрахунку того, що є корисним, а що шкідливим, – це нечесність. У філософському розумінні вона схожа на моральну сліпоту, при-

таманну расизмові й антисемітизмові. Такі люди також використовують довільні визначення для виправдання того, що вони вважають певну групу людей малоцінними й непотрібними» [51, с. 190]. На думку П. Фрейре, невід'ємною рисою правильного мислення є рішуче заперечення всіх і кожної форми дискримінації, адже расові, класові чи статеві упередження загрожують самій суті людської гідності, й становлять радикальне заперечення демократії [215, с. 53].

Якщо поглянути на ціннісні засади різних культур та етносів, навряд чи нам вдасться знайти там виправдання таким явищам, як боягузтво, лінощі, зневага до батьків, жорстокість тощо, проте у будь-якій культурі знайдемо повагу до справедливості, відваги, мудрості тощо. На нашу думку, це свідчить про можливість такого явища, як планетарна (глобальна) етика, проте, її якісне обґрунтування потребує пильної уваги науковців. Вважається, що суспільства знань можуть бути сталими, інноваційними, інтегративними, якщо вони ґрунтуються не тільки на прагматичних засадах фінансового чи політичного характеру, але й на етичних цінностях: у глобальному мультикультурному світі ці цінності повинні бути глобальними, проте, в той самий час, поважати відмінність [262, с. 8]. Дослідник процесів глобалізації М. Шепелев також відстоює позицію щодо можливості та необхідності пошуку планетарних цінностей: «Ідея світової цивілізації відображає процес культурного зближення людства та поширене визнання існування загальнолюдських цінностей, орієнтацій, форм діяльності та інститутів» [238, с. 26].

Групою дослідників запропонований перелік глобальних цінностей для полікультурного суспільства, включивши до їхнього переліку наступне:

- справедливість, яка ґрунтується на невідчужуваній людській гідності, повазі до кожної людини та рівності людей (справедливість зростає там, де люди культивують глибинну повагу одне до одного; справедливий та рівний доступ до інформації є передумовою для взаєморозуміння);
- свобода доступу до інформації, свобода вираження, свобода віросповідання є ядром людської гідності та розвитку людства: свобода, рівність та відповідальність балансують одна з одною;
- турбота та співчуття створюють передумови для емпатії, поваги та підтримки одне одного, що призводить до солідарності;
- причетність, що є правом та можливістю приймати участь у суспільному житті та прийнятті важливих рішень;

- сталість, в якості довгострокової перспективи для «зелених технологій»;
- відповідальність як оцінка власних вчинків. Рівень відповідальності повинен співвідноситись із рівнем влади здібностями. Ті, хто мають більші ресурси, переймають на себе й більшу відповідальність [262, с. 9].

На нашу думку, глобальна етика не ставить за мету обґрунтування уніфікованих цінностей та не прагне мінімізації культурних відмінностей завдяки своєму впровадженню в реальне життя. В напрацюваннях з цього питання приймається до уваги аспект, концептуалізований М. Слюсаревським наступним чином: «Для формування... особистості в поліетнічному, полікультурному світі однією із найважливіших умов є позитивна етнічна ідентичність... З іншого боку значущими є такі характеристики, як розуміння розмаїття культурного та етнічного світу; потрактування несхожості та єдності як двох сторін одного процесу; визнання особистістю рівноправного існування різноманітних думок, переконань, звичаїв; потреба у свободі власного вибору і повага до вибору інших; прагнення до компромісу; відмова від претензій на володіння остаточною і незаперечною істиною тощо» [187, с. 108].

Перебування в іншому культурному середовищі при здійсненні академічної мобільності безпосередньо впливає на нашу культурну ідентичність та легітимізує постановку питання: зміцнює чи послаблює це нашу ідентичність? Розгортаючи це питання, ми виходимо на потребу вирішення глибшого питання: чи дозволяємо ми альтернативній культурі впливати на нас, чи ми відкидаємо її вплив через загрозу відчуження від власної культури? При цьому, виділяють низку особистісних характеристик, якими детермінується успішність адаптації особистості у іншокультурному середовищі, а саме: когнітивні характеристики (толерантність до невизначеності, відкритість до новизни, когнітивна складність); мотиваційні (визначеність цілей та життєвих перспектив, інтернальність); комунікативні (екстраверсія, схильність до згоди, доброзичливість, соціальна підтримка); емоційні (самоконтроль – імпульсивність, нейротизм – емоційна стабільність, напруженість) [187, с. 191].

На нашу думку, розглядаючи феномен академічної мобільності у контексті ідей мультикультуралізму, слід все ж уникати абсолютизації деяких мультикультуральних ідей, врахування специфічного соціального контексту у їхньому використанні. Адже, як показує досвід, інколи спроби «зрозуміти» іншу культуру означають шлях до втрати своєї позитивної етнічної ідентифікації. Незва-

жаючи на можливість глобальної етики, особистісні якості деяких представників іншої культури можуть унеможливити спроби вибудувати полікультурний діалог на засадах взаємної поваги. На нашу думку, саме ця взаємність і слугує каталізатором міжкультурної комунікації, а її відсутність ставить під загрозу цю комунікацію. На нашу думку, така специфіка повинна бути розтлумачена в освіті. З цього приводу Т. Харден пише: «У деяких випадках, замість того, щоб створювати ілюзію, що нам вдасться «зрозуміти» іншу культуру, більш мудрим було б готувати студентів до можливої складної ситуації по відношенню до Іншого, який, якби ми не намагались, ніколи не буде повністю нами «зрозумілий» та не «зрозуміє» нас» [306, с. 120].

Отже, в даному підрозділі ми проаналізували потенціал мультикультуралізму в якості аксіологічно-світоглядної основи здійснення академічної мобільності. Нами показано, що саме з позицій мультикультуралізму стає можливою плідна міжкультурна комунікація в академічному середовищі, коли члени цього середовища є носіями цінностей цього підходу. Паралельно нами була розглянута теоретична необхідність та практична можливість формулювання цінностей глобального суспільства та розкриті проблеми втілення цінностей глобальної (планетарної) етики в академічному середовищі.

### РОЗДІЛ 3. ФЕНОМЕН АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ДИСКУРСІ СВОБОДИ

Даний розділ присвячений аналізу феномену академічної мобільності у дискурсі свободи особистості, адже цей феномен розуміється в якості однієї із фундаментальних свобод людини (свобода переміщення), а також академічної свободи (свободи до проектування своєї освітньої траєкторії). До того ж, евристичним виглядає дослідити це освітнє явище в термінах негативної та позитивної свободи, зокрема: у першому підрозділі феномен академічної мобільності аналізується в контексті негативної свободи та обґрунтовується можливість його інтерпретації як «мобільності від»; в наступному підрозділі цей феномен розглядається як прояв позитивної свободи, даючи підстави говорити про нього як про «мобільність для». В підрозділі 3.3. нами здійснюється пошук засад для інтерпретації феномену академічної мобільності в термінах «справжності» та «несправжності», висуваючи ідею про те, що зростання евристичного потенціалу її учасника може слугувати таким критерієм.

#### **3.1 Академічна мобільність в контексті негативної свободи: «мобільність від»**

В даному підрозділі ставиться за мету проведення аналізу феномену академічної мобільності в розумінні її в якості засобу отримання негативної свободи. Мається на увазі, що академічна мобільність може бути мотивованою бажанням людини позбутись «зовнішніх» обмежень процесу отримання вищої освіти у вигляді специфічних особливостей національної системи освіти, які не дозволяють реалізувати індивідуально забарвлену освітню траєкторію, долучитись до досягнень інших академічних систем тощо. На нашу думку, прагнення студента «мати право голосу», яке надають йому інструменти академічної мобільності, гармонійно вписуються в контекст трактування студентів в якості творчих особистостей, що прагнуть розвитку та актуалізації свого потенціалу при отриманні вищої освіти, що декларуються як один із засадничий принципів модернізації вищої освіти України.

Перш за все, ми виходимо із постулату, що демократизація більшості сфер людського буття, підвищення рівня свободи та створення сприятливих інструментів самореалізації особистості визнається в якості однієї із ознак переходу до постіндустріального суспільства, стосовно чого Р. Інглхарт пише: «Високий

рівень життєвої захищеності (existential security) та особистої незалежності людини фундаментальним чином змінює його безпосередній життєвий досвід, спонукаючи надавати першорядного значення цілям, що раніше стояли на другому плані, в тому числі отриманню свободи. Акцент в культурній сфері зміщується від колективу та дисципліни до свободи особистості, від групової норми до індивідуального різноманіття, від влади держави до особистої незалежності, породжуючи синдром, який ми визначили як цінності самовираження» [83, с. 12-13].

Далі слід зазначити, що феномен свободи завжди отримує нових акцентів в умовах зміни соціокультурних парадигм, появи нових світоглядних орієнтацій, зміни самовизначення людини в контексті нових інформаційно-технологічних реалій, виникнення нового типу суспільства [182, с. 9]. Динамічна сучасність, яка багатократно мультиплікує багатолікість свободи, ускладнює можливість адекватного визначення свободи, коли спроба визначити це поняття поступається простому посилянню на її існування в світі [182, с. 15-16].

Схожу із Р. Інглхартом позицію демонструє Дж. Уррі: дослідник пише, що, станом на сьогодні, мобільність видерлася на саму верхівку ієрархії бажаних цінностей – і свобода переміщення, товар, якого завжди не вистачає та який розподіляється так нерівно, скоро стане головним стратифікуючим фактором нашої пізньосучасної та постмодерної епохи [206, с. 345]. Дослідник Ж.-Л. Нансі зауважує, що сьогодні немає нічого більш звичного, ніж вимога свободи та її захист – в її моральному, юридичному та політичному аспектах, причому настільки, що «рівність», «братерство» та спільнота виявились незворотно відштовхнутими на задній план турбот та намагань, проте сьогодні немає нічого менш артикульованого та проблематизованого, ніж природа та мета того, що називають свободою [135, с. 33].

Тонкі грані негативної свободи описуються І. Берліном наступним чином: ми мусимо зберегти мінімальний простір особистої свободи, якщо не хочемо «принизити чи заперечити свою природу», ми не можемо лишатись абсолютно вільними, й мусимо відмовитися від якоїсь частини цієї свободи, аби зберегти решту її, проте цілковите самозречення рівноцінне зведенню себе нанівець, і яким же має бути той мінімум, від якого людина може відмовитись, лише пішовши супроти сутності своєї людської природи [26, с. 185]. П. Фрейре у «Педагогіці свободи» дає відповідь на питання такого характеру: «Як результат га-



рмонії між владою й свободою, дисципліна обов'язково означає повагу одного до іншого. І ця повага виражається в обопільному визнанні певних меж, які не можна переходити кожній з сторін. Авторитаризм і свобода без обмежень призводять до порушення напруженої гармонії між владою та свободою. Авторитаризм – порушення на користь влади проти свободи. А необмежена свобода – порушення на користь свободи проти влади» [215, с. 85].

Зрозуміло, що особистість, стаючи учасником процесів академічної мобільності, повинна мати високий рівень самосвідомості, здатності до збереження фундаментальних засад свого Я, здійснюючи оновлення знань та особистих якостей, а не їхнє «обнуління» із подальшим заповненням культурними та академічними досягненнями іншої культури. П. Друкер застерігає, що сьогодні проблемою стає не відсутність вибору, а його надлишок, коли існує стільки альтернатив, стільки можливостей, стільки напрямків, що це збиває з пантелику молоду людину [63, с. 235]. З одного боку, завдяки академічній мобільності підвищується конкуренція навчальних закладів за право навчати студентів, з іншого, студент отримує можливість вільного вибору місця свого навчання по всьому світові, роблячи внесок у своє майбутнє професійне зростання та успішну кар'єру, перестаючи бути заручниками пропонованих їм навчальних програм, вибудовуючи свою освітню траєкторію самостійно та відповідально [53, с. 55].

Сучасне розуміння позитивної та негативної свободи знаходить своє відображення в концепції авто- та гетерозмушення (зовнішнього примусу) М. Барбо, яка стверджує наступне: «Історія суспільства здебільшого будується у відповідності із гетерономною концепцією соціальної поведінки... У передсучасних соціальних структурах, в контексті переважаючого гетерозмушення, автозмушення вибудовувалося на принциповому підкоренні. В сучасному суспільстві повільно та неухильно відбувається перестановка понять... Результатом цього стала, з одного боку, більша свобода індивіду від зовнішнього примусу, але, з іншого боку, соціальні практики, поширені на зростаючу кількість людей, ставали більш примусовими та застиглими, аніж раніше» [19, с. 21].

Далі логіка дослідження вимагає звернення до теоретичних засад феномену негативної свободи. В якості методологічного застереження, наведемо тезу І. Берліна, що констатує складність термінологічного визначення такого багатомірного поняття, як свобода, та зазначає: «Фундаментальне розуміння свободи – це свобода від ланцюгів, від ув'язнення, від поневолення іншими. Все

інше – розширення цього сенсу, якщо не метафора. Той, хто хоче бути вільним, прагне усунути перешкоди; боротися за особисту свободу означає прагнути покласти край втручанню, експлуатації, поневоленню з боку людей, чії цілі відрізняються від твоїх» [26, с. 52]. Разом із цим, дослідник прояснює сутність понять «негативної» та «позитивної» свободи, тлумачачи першу як свободу від гноблення (від втручання інших), а другу – як свободу задля панування над самим собою (свободу самовиявлення та саморозвитку) [149, с. 42]. Метафора негативної свободи у І. Берліна може біти озвучена як «Я нікому не раб», що характеризує стан відсутності зовнішніх обмежень та безпосереднього втручання з боку обставин або інших індивідів. Позитивна ж свобода інтерпретується автором через метафору «Я сам собі хазяїн», коли особистість сама визначає свій життєвий шлях. Зокрема, І. Берлін пише, що сутність поняття свободи, і в «позитивному», і в «негативному» розумінні, полягає у стримуванні чогось чи когось – тих, хто вдирається в мої володіння або утверджує свою владу наді мною, або ж причепливих ідей, страхів, неврозів, ірраціональних сил – набридлих людей і деспотів того чи іншого штибу [26, с. 218].

Плідною для нас є позиція Ч. Тейлора, який трактує негативну свободу в якості «концепту можливості» (opportunity), в той час, як позитивна свобода розуміється ним в якості «концепту здійснення» (exercise): концепт можливості базується на відсутності зовнішніх перепон для дії, для вільної дії; на противагу концептові можливості, концепт здійснення розуміється крізь призму подолання внутрішніх перепон розуму людини, адже людина знаходиться під впливом мотивації, самоконтролю, здатності до моральної дискримінації тощо [196, с. 189-190]. Автор використовує метафору «здійснення», роблячи акцент на активному процесі подолання «внутрішніх» перепон заради утвердження свободи: «Доктрина позитивної свободи цікавиться таким поглядом на свободу, який передбачує здійснення контролю над своїм життям. З цієї точки зору, людина вільна лише до тієї міри, допоки вона ефективно самовизначається та вибудовує своє життя» [196, с. 189]. Згідно Ч. Тейлору, негативні теорії свободи повинні розуміти її просто як можливість: бути вільним – це питання того, що ми можемо зробити, що для нас відкрито, незалежно від того, робимо ми щось чи ні, аби використати ці можливості; свобода полягає у відсутності зовнішніх перепон, коли ніхто людині не заважає [196, с. 189-190]. Отже, негативна свобода в такому вигляді виглядає у формі шансу, а позитивна – у формі їхньої реаліза-

ції, яка потребує від людини звільнення від внутрішніх обмежувачів (страхів, невігластва, слабкості тощо) та рішучого прийняття рішень і їхнього здійснення.

Тут доречно провести історичну паралель та звернутись до досвіду державотворення та суспільного життя в нашій країні з позицій негативної та позитивної свободи. Це, в свою чергу, наближає нас до розуміння особливостей вітчизняного розуміння феномену свободи: «Коли йдеться про свободу «від» і свободу «для», то одним із найвагоміших проявів цих її характеристик є її прояв саме в українській традиції... Українці ніколи не вибудовували свою державу на засадах авторитаризму, деспотії чи тиранії... Навіть лексично й семантично українською традицією є – свобода як воля, воля від зовнішнього диктату, а то й ворогів. І воля «для» – як реалізація власного світобачення, власної стратегії... Українське розуміння та відчуття свободи, свободи як волі не втратило своєї значущості й нині» [122, с. 137].

На нашу думку, особливої уваги потребує аналіз феномену свободи у представника гуманістичного психоаналізу Е. Фромма. У своїй фундаментальній праці «Втеча від свободи», автор стверджує, що позитивна свобода як реалізація особистості потребує безапеляційного визнання унікальності особистості, адже люди народжуються рівними, проте різними, а факт унікальності кожної особистості зовсім не суперечить принципу рівності: теза, що люди народжуються рівними, означає, що всі вони мають основні людські якості, усі мають невід'ємне право на свободу та щастя, а відносини людей повинні визначатись солідарністю, а не володарюванням чи підкоренням [220]. Автор справедливо відзначає, що досягнення рівня негативної свободи через звільнення від зовнішнього примусу чи поневолення, не призводить до реалізації свободи у її повноцінному сенсі – справжня свобода є свободою позитивною, такою, що розкриває потенціал особистості, досягнення справжньої свободи пов'язане із свідомим її розвитком від негативної до позитивної. Автор продовжує, що позитивна свобода передбачає й той постулат, що людина є центром та метою свого життя, а розвиток індивідуальності, реалізація особистості є вищою метою життя [220]. Лейтмотивом фроммівської концепції свободи є факт того, що для більшості людей свобода є невід'ємним тягарем, коли людина повинна стати відповідальною за реалізацію свого життєвого проекту, за максимальне розкриття свого потенціалу: переважна більшість людей обирає можливість підкорити своє життя зовнішнім силам, довірити його іншим людям, не маючи душевних

сил для роздумів та дій в бік набуття свободи у її справжньому, позитивному сенсі.

Розкривши базові підходи до розуміння негативної свободи, спробуємо дослідити феномен академічної мобільності у контексті наведених вище ідей. Цікаві аспекти щодо розуміння академічної мобільності в термінах негативної свободи, знаходимо у дослідженні норвезьких мобільних студентів, проведеного Я. Вирс-Єнсеном, який виділяє три мотиваційних групи студентів: перша група детермінує своє бажання здійснити акт мобільності приростом знань, формуванням свого людського капіталу, розвитку свого полікультурного світогляду тощо; друга група хоче отримати освіту, яку вони або не можуть отримати в своїй країні, або їй не задовольняє якість пропонованих освітніх послуг; третя категорія студентів – це ті, кому важко потрапити до навчального закладу (високий конкурс та вимоги до вступників, вартість навчання тощо) [317, с. 395-400]. В цьому ж дослідженні автор постійно звертає увагу, що будь-яка типологізація учасників академічної мобільності в кінцевому рахунку є відображенням поділу студентів на тих, хто хоче поїхати на навчання до іншої країни, та на тих, хто повинен це зробити [317, с. 399]. Виходячи із запропонованої дослідником систематизації, та, користуючись термінами негативної та позитивної свободи, можна стверджувати, що частина студентів намагаються подолати обмеження чи недоліки національних освітніх систем (набути негативної свободи), а інші – творчо проектують свою навчальну траєкторію, свідомо долучаються до надбань інших культур та академічних традицій.

Цікавим є дослідження М. Саарікалліо-Торпа та Я. Вирс-Єнсена, які виділяють чотири типу мотивацій для здійснення академічної мобільності студентом, викладачем або науковцем: по-перше, дехто їде за кордон з суто освітніх причин, коли хочуть прийняти участь у специфічній програмі в іншій країні, яку вони не можуть отримати у своєму університеті; по-друге, деякі учасники академічних обмінів їдуть за кордон з економічних та соціальних причин: навчання та проживання за кордоном в іншій державі часто є дешевшим, аніж у їхній рідній країні, або ж учасники програми академічного обміну мають якісь соціальні зв'язки із приймаючою країною; по-третє, можливості подальшого працевлаштування для декого мають вирішальне значення та академічна мобільність сприймається в якості можливості отримати доступ до міжнародних ринків праці; нарешті, по-четверте, мотивацією може слугувати можливість не-

залежного проведення певного періоду життя у закордонному середовищі, вивчати інші мови або, навіть, реалізувати свою тягу до пригод [296, с. 46]. На нашу думку, запропонована типологізація також може бути інтерпретована в термінах негативної та позитивної свободи за Е. Фроммом.

На нашу думку, ідеї негативної та позитивної свободи можуть бути використані для дослідження феномену академічної мобільності. За нашою думкою, мобільність може розумітись як «мобільність від» (за аналогією із негативною свободою), а також як «мобільність для» (аналогічно із позитивною свободою). Коли студент їде вчитися за кордон, щоб втекти від недоліків чи обмежень вітчизняної системи освіти; коли аспірант полишає рідний університет через брак прогресивних ідей у своєму університеті; коли молодий кандидат наук шукає місце для «пост-доку» з метою подальшого працевлаштування – це все є прикладами негативної академічної мобільності, «мобільності від». Натомість, коли студент їде вчитися за кордон, щоб здобути знання і компетенції, які недоступні в його країні, і повертається; коли аспірант, здійснивши дослідження за кордоном, впроваджує його в рідній країні; коли молодий кандидат наук, пройшовши західний «пост-док», повертається для того, щоб збагатити навчання своїх українських студентів – це все є прикладами позитивної академічної мобільності, «мобільності для».

Говорячи про феномен академічної мобільності, дослідники у своїй переважній більшості фокусуються на аналізові передумов здійснення акту мобільності, а також концентруються на психолого-педагогічних аспектах її здійснення. Разом із чим, неабияку цікавість, особливо в контексті негативної свободи, являють собою процеси, які супроводжують повторне вписування особистості після повернення із академічної мобільності, наскільки для «рідного» академічного середовища будуть цікавими конструктивні ідеї, сформульовані за результатами академічного пілігримажу, наскільки альтернативний досвід може породити зацікавленість для його впровадження тощо. На нашу думку, можна говорити про тенденцію потрапляння у ситуацію боротьби за негативну свободу після повернення, у ситуацію неможливості реалізації певних ініціатив та необхідності вибудовувати нові продуктивні зв'язки між сталим середовищем та оновленою особистістю, а сама особистість може стати об'єктом критики тощо. Проте, в теоретичній площині декларується, що завдяки академічно мобільним студентам та викладачам, вищі навчальні заклади отримують нові погляди, які закликають до ревізії традицій та методів, а сама мобільність забезпечує мож-

ливостями для розвитку своєї майстерності через розбудову нових контактів та поглядів, а також співставлення систем освіти [236, с. 19].

І. Берлін наводить важливу для нашого дослідження метафору небажання відкриватися новому наступним чином: «Всяке відкидання старих вартостей на користь нових може виглядати в очах теперішніх прихильників цих старих вартостей свідомим нехтуванням моралі. Якщо так, то це велика помилка... Навпаки, за них чіпляються з нерозумною вірою і тією сліпою нетерпимістю до скептицизму, що виростає із внутрішнього спустошення чи страху» [26, с. 88]. Звільнення від певних обмежень національних освітніх систем є лише однією із частин проблеми, в той час, як іншою складовою є повернення учасника програм обміну та збагачення цих систем новим досвідом та наявністю свободи для впровадження отриманого досвіду в життя.

На нашу думку, слід виокремити (не претендуючи на повноту переліку) недоліки вітчизняної системи освіти, які можуть слугувати мотивацією для студента включатись до процесів академічних обмінів. Зокрема, С. Клепко, констатує кризовий стан вітчизняних освітніх провайдерів через метафору «псевдоуніверситету»: «Людина в українському псевдоуніверситеті не стає Людиною університету, не здобуває ключових кваліфікацій, необхідних для перетворення суспільства, яке потрапило в глибоку кризу. Псевдоуніверситет, спрямовуючи соціальну енергетику на дотримання формальних ознак, виявляється основним засобом її блокування» [95, с. 255-266]. На нашу думку, через долучення до програм академічної мобільності студенти намагаються отримати доступ до університетської освіти із більшим потенціалом щодо формування людини у відповідності до сучасного стану розвитку суспільства.

Прикметно, що Н. Ладижець наголошує на відсутності високих освітніх стандартів, творчого інноваційного, діалогічного середовища та академічної культури, зменшує можливості нації до відтворення інтелектуальної еліти, здатної на компетентне керівництво та діяльність, отже, розробка теорії університетської освіти повинна розглядатись в якості стратегічної галузі досліджень, результати якої повинні стати важливими не тільки для освітньої системи, але й для відродження інтелектуального потенціалу всієї нації [116, с. 2]. Проте, студенти на готові чекати роками на формулювання засад та безпосередню імплементацію високих стандартів якості в освіті, маючи можливість долучитись до них «тут і зараз», ставши учасником програм академічної мобільності. А

І. Предборська додає, що в Україні поки що працюють переважно у монокультурних аудиторіях, основу яких складають громадяни України, які звикли, що вчитель завжди правий, проте, якщо наша країна хоче в дійсності увійти у світовий освітній простір, потрібно більш рішуче відмовлятися від менторської педагогіки і вчитися чути, розуміти Іншого [163, с. 66].

Ми погоджуємось із підходом, згідно якого освіта, окрім того, що вона є одним із прав людини, виступає і передумовою для досягнення сталого розвитку, важливим інструментом ефективного управління, ефективного прийняття рішень та розвитку демократії [3, с. 146]. Отже, для багатьох студентів якісна освіта в альтернативному академічному середовищі, в розвиненій демократичній країні може й повинна стати базисом для подальшого втілення цього досвіду в своїй країні. Сподіваємось, що сучасні «правила гри» в університетах будуть змінюватись у бік використання потенціалу закордонного досвіду, який уособлюють студенти та працівники навчальних закладів, з метою підвищення «академічного капіталу» університету (за аналогією із людським капіталом), який ставав би запорукою високої конкурентоспроможності університету на сучасному ринку надання освітніх послуг. Проте, повертаючись додому, учасники академічних програм можуть потрапляти у протиріччя в межах рідної культури, коли вона стала для них незвичною, а самі вони стали непідготовленими до реалій та специфічних контекстів, у які вони потрапляють, даючи підстави говорити про загрозу їхньої маргіналізації, уникнення або подолання якої потребуватиме проведення культурної адаптації, пошуку шляхів балансування між вітчизняним та закордонним контекстом тощо.

Варто уявити ситуацію, коли студент чи науковець повертається в Україну із гарно забезпеченого ресурсами закордонного університету, в якому сповідується відкритість по відношенню до альтернативних шкіл, де наявний високий академічний дух, де працюють багатонаціональні академічні чи наукові групи. Такій особистості необхідно буде перебудуватись під забуті вітчизняні реалії, що носять об'єктивний та суб'єктивний характер, при цьому, не втративши надбання своєї поїздки. Через майже абсолютну відсутність такого досвіду, українське академічне середовище ще не може похвалитись сформованими традиціями «гостинності» по відношенню до осіб, що повертаються із-за кордону. Можна сказати більше – через невисокий рівень відкритості вітчизняних освітніх та наукових систем, нерозвиненість міжнародного вектору їхньої діяльності, можливе навіть відчуження особистості, коли вона може стати «чужинцем вдо-

ма», що, в найгіршому випадку, може призвести до необхідності вписування у покинутий раніше контекст ціною елімінації зі своєї практичної діяльності підходів та знань, що не вписуються в наявну академічну чи корпоративну традицію університету. На нашу думку, філософія освіти повинна звернути увагу на етичний бік даної проблеми та запропонувати підходи, які б легітимізували впровадження в практику ідей, пропонованих учасниками програм академічних обмінів, роблячи значний крок у розвиток відкритості як фундаментальної ознаки університетського середовища на початку третього тисячоліття.

При розгляді повернення учасника програми академічних обмінів, на нашу думку, слід розуміти академічну мобільність в якості цілісного ланцюгу «від'їзд – перебування – повернення», коли факт повернення є свідомим кроком здійснення орієнтованого на майбутнє соціального проекту, не розуміючись в термінах ностальгії, невдачі тощо. Повернення в рідне академічне середовище – це логічний крок, який несе потужний потенціал та серію викликів для академічного середовища, адже учасники програм стають агентами модернізації, трансформації цього середовища. Досвід учасників програм академічної мобільності має стати однією із рушійних сил, що може послаблювати негативні явища у вітчизняній освіті, створюючи більш комфортний клімат для вітчизняних представників академічного середовища, позбавляючи мотивації для розуміння академічної мобільності в якості ідеї «мобільність від». Проте сучасний стан, який характеризується безсистемним накладанням ринкових моделей на освітню діяльність, описується А. Барбланом наступним чином: аби виправдати свою появу на ринку знань та не маючи переконливих аргументів, які могли б вплинути на рішення споживача придбати запропоноване, навчальні заклади не в змозі ані довести, ані оцінити, ані відстояти реалії того процесу, який вони пропонують, а тому, вони роблять акцент на іншому – умовах навчання, які повинні задовольнити клієнтів: матеріальна база – сучасна; підтримка – значна; жити – зручно; викладачі – доступні [18, с. 29].

Зрозуміло, що питання співвідношення свободи та мобільності людини у сучасному світі постають не вперше. Зокрема, автори роботи «Міграції без кордонів. Есе про вільне переміщення людей», виданої за сприяння ЮНЕСКО, пишуть, що межі мобільності є також межами демократії та прав людини, адже право на мобільність є частиною універсальних та індивідуальних цінностей громадянина світу, що по походять до проголошених І. Кантом «прав відвідуван-



ня» та «прав гостинності»; право на вільне переміщення резонує із сучасною концепцією прав людини, з боротьбою проти усіх форм дискримінації та з мультикультуралізмом, як структурними рамками демократії та громадянства у провідних країнах [128, с. 99-100].

Отже, академічна мобільність, в певній мірі, може сприйматись як природне право кожного представника академічного середовища в межах сучасних інтерпретацій прав людини. Варто, на нашу думку, нагадати, що в першому розділі нами здійснювався аналіз зв'язку між поняттями «мобільність» та «міграція», і там ми продемонстрували, що міграція буває вимушеною обставинами, що не залежать від особистості (війна, стихійні лиха тощо), та немотивованою, що визначається жагою до подорожей, бажанням відкривати нові культури, отримувати новий рівень свободи, індивідуалізації тощо. На нашу думку, ці процеси також можуть бути розглянуті як прояви негативної та позитивної свободи.

Також, при проведенні аналізу освітніх явищ сучасного світу, на нашу думку, треба враховувати сучасний ринковий контекст, який є об'єктом жорсткої критики в дослідженнях феномену свободи. Наприклад, дослідниця Б. Сулавікова зазначає, що у сучасному суспільстві свобода відчужується ринковою економікою: економіка вимагає від людей розглядати гроші та власність в якості життєво необхідних цінностей та вірити, що вони є необхідною умовою для досягнення щастя, а «гарний рівень життя» прирівнюється до стандартного (або вище середнього) рівня: «Люди очікують, що гроші допоможуть позбутись відчуття особистої та соціальної неважливості, що гроші зроблять їх впливовими та приведуть їх до поваги, безпечного та комфортного життя» [302, с. 163].

Таким чином, стає більш аргументованою одна із основних ідей нашого дослідження. Ми розглядаємо звільнення від обмежень національної системи освіти лише як перший крок, який уособлює отримання «негативної свободи», в той же час, дійсний розвиток особистості можливий лише за умови залучення до академічної мобільності, до позитивної свободи, що призведе до трансформації поняття «мобільність від» до «мобільність для». Зрозуміло, що молода людина не відразу розуміє суть освіти, а її спонукальні мотиви часто зводяться до прагматичних (гроші, кар'єра тощо) чи ідеалістичних (знання, нові друзі тощо) цілей. Спочатку вона хоче просто вирватись із застарілої, неефективної системи вітчизняної освіти, хоче просто здобути завдяки академічній мобільності

«свободу від», і лише з часом така молода людина може зрозуміти (не обов'язково) усі можливості, які виникають в полі її особистого і соціального життя, відкриває для себе «вікна можливостей», сідає в «соціальний ліфт» і прямує до акмеологічної вершини своїх здібностей.

### **3.2 Академічна мобільність в контексті позитивної свободи:**

#### **«мобільність для»**

Процеси соціальної трансформації невпинно змінюють усі сфери життя людини. Тому не дивно, що в системі вищої освіти відбуваються процеси модернізації, спрямовані на осучаснення її підходів у відповідності із розумінням студентів в якості вільних творчих особистостей. Вища освіта України, в результаті здійснення модернізаційних процесів, повинна стати мобільною, тобто такою, що створює сприятливі умови для широкої реалізації внутрішнього потенціалу особистості до праці, міжкультурної комунікації, саморозвитку тощо. Завдяки цьому в системі освіти особистість в більшій мірі змогла б реалізовувати свою особисту свободу через вільне творення своєї академічної траєкторії, вільного вибору місця навчання, що є невід'ємною вимогою загальноцивілізаційного поступу, детермінованого ідеями глобалізації та демократизації.

Зокрема, на перший план зазначених перетворень виходять питання гармонійного вписування української системи освіти в європейський контекст. В руслі даних перетворень, значної ревізії потребують аксіологічні засади вітчизняної освітньої галузі, ключовими цінностями якої (і не тільки на декларативному рівні) повинні стати академічна свобода, толерантність, індивідуалізм, рівний доступ до освіти тощо. Суспільні трансформації такого характеру знайшли теоретичну розробку в концепції лібералізму, який в дискурсах філософії освіти, соціальної та політичної філософії є об'єктом жвавої дискусії із її неоднозначною оцінкою. Разом із цим, в своїх засадах формування європейського освітнього простору спирається на лібералізм як ідеологію, постулюючи академічну свободу в якості однієї із головних цінностей вищої освіти.

В своєму дослідженні ми також керуємось підходом, запропонованим Р. Інглхартом при спробах відзначити характер суспільного устрою постіндустриального суспільства та ролі цінностей самореалізації та свободи у ньому. Зокрема, цей дослідник стверджує, що в сучасному суспільстві встановлення контактів з іншими вже не пов'язано із зовнішніми обмеженнями чи нагальними

потребами, а стає питанням особистого вибору: на зміну «скріплюючим» зв'язкам приходять зв'язки, що «наводять мости», а на зміну довірі до «своїх» – довіра к людям в цілому, коли люди вже менше згодні погоджуватись із обмеженням свободи індивіда заради вірності групі, а цінності самовираження спонукають людей до підтримки свободи особистості та її прав [83, с. 214]. У відповідності із цією тенденцією, особистість у будь-якій сфері своєї діяльності прагне до власної максимальної актуалізації, подолання штучних бар'єрів на цьому шляху і відповідності із принципами демократичних суспільств.

У цьому контексті зазначимо, що мова не йде про свавілля та інші радикальні прояви високого рівня свободи у суспільстві. П. Фрейре зазначав наступне щодо зв'язку, який утворює свобода та влада: «Як результат гармонії між владою й свободою, дисципліна обов'язково означає повагу одного до іншого. І ця повага виражається в обопільному визнанні певних меж, які не можна переходити кожній з сторін. Авторитаризм і свобода без обмежень призводять до порушення напруженої гармонії між владою та свободою. Авторитаризм – порушення на користь влади проти свободи. А необмежена свобода – порушення на користь свободи проти влади» [215, с. 85].

Далі слід зазначити, що якісні суспільні зрушення є проблемою не лише економічної та політичної трансформації суспільства, а й зміни консервативних психологічних настанов і орієнтацій, догматичного способу мислення в бік стратегій життєтворчості, самореалізації, що проявляє себе у переході від психології патерналізму й залежності до усвідомлення ролі особистості, життєвої та громадянської активності [149, с. 696]. Людство зараз перебуває у стадії, коли можливою є реалізація принципів толерантності, взаємоповаги та визнання свободи в якості однієї із найвищих цінностей, і, на нашу думку, воно не повинно оминати цю безцінну можливість, не розкривши потенціал цієї можливості в повній мірі.

У попередньому підрозділі нами були окреслені теоретичні засади позитивної та негативної свободи, а також запропонована можливість інтерпретувати феномен академічної мобільності в термінах цих двох видів свободи. Ще раз звернемось до ідей відомого теоретика феномену свободи І. Берліна, який зауважує, що «позитивне» значення слова «свобода» виростає із бажання індивіда бути самому собі паном: я хочу, щоб моє життя та рішення залежали від мене, а не від будь-яких зовнішніх сил; хочу бути суб'єктом, а не об'єктом; хочу, щоб мною рухали міркування, усвідомлювана мета, що є тільки моїми; хочу бути

діячем – ухвалювати, а не виконувати постанови, ухвалені за мене; хочу самокеруватися, а не бути керованим зовнішньою природою або іншими людьми, так, наче я річ, тварина чи раб, неспроможний виконувати роль людини, тобто, скласти собі власну мету та лінію поведінки і дотримуватись їх [26, с. 190]. Цей дослідник охарактеризував позитивну свободу в якості сукупності поглядів, які передбачають ототожнення «справжнього Я» людини із суспільством, коли свобода цієї людини ототожнюється із добровільним виконанням соціальних обов'язків [189, с. 113-114].

Тенденції демократизації призводять до необхідності ревізії аксіологічного виміру у сфері вищої освіти, коли на передній план виступають сучасні цінності ліберальної парадигми, яка є аксіологічною основою загальноєвропейського простору вищої освіти. Принципи ліберальної європейської освіти створюють сприятливі умови для подолання відчуження особистості в освіті, дають змогу здійснити вільний вибір умов та засобів самореалізації. За цих умов набувають нового звучання ідеї свободи в цілому, та академічної свободи зокрема. В таких умовах актуалізуються ідеї академічної мобільності, а переважна більшість європейських нормативних документів містять ті чи інші звернення до цього феномену, виходячи із того, що саме через імплементацію ідей академічної мобільності стають можливими реалізація міжнародних, і, що не менш важливо, міжкультурних академічних обмінів, реалізація засад кредитно-трансферної системи (ECTS) тощо.

В умовах глобалізації, за думкою В. Заблоцького, процес отримання вищої освіти повинен стати шляхом безперервних випробувань і експериментів, в процесі проходження якого, людина здобула знання себе, причому, таке знання, яке не було б жорстким чином прив'язане до існуючих умов, існуючого контексту, тих норм і запитів, що вимагають і передбачають вузькоспеціалізовану людину, яка стає безпорадною, коли плин життя кидає її напризволяще і вимагає самостійних і незвичайних (іноді – надзвичайних) рішень [69, с. 213].

Стосовно визначення змісту концепту «лібералізм», вважаємо за доцільне навести ідею Д. Уолдрона, одного з провідних американських теоретиків лібералізму: «Етимологія вказує на зв'язок між «лібералізмом» (liberalism) та «свободою» (liberty), проте хоча слово «ліберальний» має й інші смислові навантаження, які передбачають великодушність, широту поглядів, терпимість, цілком зрозуміло, що переконання у важливості індивідуальної свободи утворює саму

серцевину більшості ліберальних позицій» [189, с. 110]. Разом із цим, автор робить важливе зауваження методологічного характеру: говорити, що прихильність до свободи є основою лібералізму веде нас до необхідності проведення аналізу, а яку саме концепцію свободи серед багатьох, які дискутуються в ліберальних теоріях, слід вважати основою розуміння лібералізму [189, с. 113]. Важко не погодитись, що саме свобода (у тих чи інших конотаціях) є фундаментальною основою теорії лібералізму.

Для глибшого розуміння сутності поняття лібералізму, слід зазначити на його розумінні в якості терміну, що узагальнює усі зрушення і зміни, які звільняють людину, групи, верстви і класи, народи і нації від різноманітних і мінливих проявів гноблення і дискримінації, тиску і контролю, зовнішнього втручання і примусу [69, с. 6]. А. Колодій пише, що саме лібералізм спонукає шукати шляхи для реалізації різноманітних інновацій, затверджувати нові обрії та межі індивідуальної свободи [149, с. 521]. Говорячи про кореляцію ідей позитивної свободи та академічної мобільності, на нашу думку, слід також звернути увагу на використання в дискурсі вищої освіти терміну «академічна свобода». На нашу думку, цей термін теж потребує прояснення у подальшому розгортанні нашого дослідження.

Зокрема, загальноприйнятим є його наступне розуміння: «Академічна свобода (Academic freedom): свобода освітньої та дослідницько-інноваційної діяльності викладачів, вчених закладу вищої освіти / вищого навчального закладу» [138, с. 13]. В той самий час, дослідник А. Ржевська визначає академічну свободу в якості можливості для члена академічного співтовариства думати і діяти самостійно в межах вузу, національної системи вищої освіти та інтернаціональних співтовариств [167, с. 112]. Говорячи окремо про академічну мобільність студентів, дистанціюючись від мобільності викладачів та науковців, цей дослідник пише наступне: «Академічна свобода студента стосується його права обирати університет і предмети для вивчення відповідно до своїх інтелектуальних нахилів» [167, с. 113]. Стосовно академічної свободи викладачів, А. Ржевська пише про неї як про можливість обирати спосіб своєї інтелектуальної діяльності, а також визначати, чому вчити студентів в межах свого предмету, що досліджувати і за якою тематикою друкувати статті, коли жодна влада (колеги, завідувач кафедри, декан, президент, опікунська рада, суддя або будь-яка інша офіційна особа, що не належить до вузу) не має права впливати на інтелектуальний вибір [167, с. 113].

Підхід А. Ржевської цінний, насамперед, тим, що дослідниця пов'язує академічну свободу із поняттям «свобода вибору», яка має можливість проявитися не лише в формах чи змісті навчання, а й в способі соціалізації, засвоєння культурних кодів та цінностей в контексті фроммівської «свободи для». Кореспондується з цим відоме визначення академічної свободи в якості можливості здійснювати свою академічну діяльність у рамках, що визначені етичними правилами академічної спільноти та міжнародними практиками, без будь-якого зовнішнього тиску [3, с. 257].

З одного боку, цікавою є позиція Ч. Тейлора, який описує ліберальне суспільство в якості асоціації індивідів, кожен із яких має своє власне уявлення про достойне та добропорядне життя, а функція суспільства полягає у максимальному сприянні цим життєвим планам згідно принципу рівності, тобто це сприяння не повинно мати дискримінаційний характер: «Ліберальне суспільство не повинно спиратись на жодне конкретне поняття добропорядного життя. Етика ліберального суспільства є скоріше етикою права, а не блага, тобто її основні принципи відносяться до того, яким чином суспільство повинно регулювати та примиряти конкуруючі вимоги окремих індивідів» [189, с. 226]. Дійсно, ліберальне суспільство є середовищем для реалізації позитивної свободи, свободи вибору його членів, проте, за П. Друкером, для вільного суспільства недостатньо свободи від зловживань владою, по-справжньому вільне суспільство ґрунтується на свободі для прийняття відповідальних рішень [63, с. 223].

А з іншого боку, М.Дж. Сендел, для визначення сутності лібералізму, наводить наступні рядки: «Під лібералізмом я маю на увазі варіант ліберальної доктрини, панівний у сучасній етико-правовій та політичній філософії. В цьому лібералізмі центральну роль грають поняття справедливості, чесності та індивідуальних прав, а своїми філософськими засадами він завдячує здебільшого Канту... Його ключову тезу можна сформулювати наступним чином: суспільство, що складається з багатьох індивідів, кожен із яких має власні цілі, інтереси та уявлення про благо, найкращим чином побудовано, коли воно підкорюється принципам, які не передбачають ніякого конкретного уявлення про благо» [189, с. 191]. Ліберальні ідеї набувають актуальності на сучасному етапі розвитку людства, коли пріоритетного значення набувають цінності самовираження, самореалізації, примат свободи над дисципліною, багатоманітності над відповідністю нормі [83, с. 222].

При цьому, ліберальна концепція в цілому зазнає критики М. Кастельсом, який стверджує наступне: «Трагедія та фарс полягають у тому, що саме тоді, коли більшість країн світу нарешті заволоділа доступом до інститутів лібералізму (який є основою політичної демократії), ці інститути постали далекими від реальних структур та процесів, що більшості вони видаються зловтішною по-смішкою на новому обличчі історії. Наприкінці тисячоліття виявились голими і король, і королева, і громадянське суспільство, а їх громадяни-діти розкидані тепер по різних притулках» [91, с. 297]. Прикладом того, що не всі теоретичні конструкти мають потенціал до практичного впровадження може слугувати той факт, що Декларація прав людини проголошує, що будь-яка людина має право полишати будь-яку країну, включно із власною, та повертатися до неї (стаття 13-2), отже, фундаментальним правом визнана тільки еміграція. У зв'язку із цим виникає питання про справжнє значення даного постулату та необхідність постановки питання про всезагальність права на мобільність: у сучасному світі більшість людей може безперешкодно полишати країни свого проживання, проте право в'їзду в іншу, обрану ними країну, мають лише частина із них [128, с. 13-14].

Далі логіка дослідження вимагає, щоб ми звернулися до засобів актуалізації академічних свобод, які є важливими факторами включення особистості в процеси продуктивної міжособистісної комунікації, в рамках якої відбувається вихід за межі власних культурних та наукових традицій, а особистість долучається до надбань світової культури. Саме в такі процеси включається особистість, потрапляючи до іншого академічного середовища в якості учасника програм академічних обмінів. Відмова ж від ліберальної ідеології унеможлиблює зазначені повсякденні трансформації внутрішнього світу людини, адже лібералізм є генератором нових мотивацій і особистісних еталонів поведінки, він є ревізором етосів і винищувачем меж, функціями якого є забезпечення невпинності розвитку, зняття перешкод на шляху новацій та змін, «осучаснення» світу [69, с. 127].

З цього приводу дослідник Є. Рябенко наголошує, що освітні системи є джерелом культурного та суспільного капіталу і мають допомогти навчанням демократії та справедливості, а такі цінності, як рівність можливостей, відповідальна свобода, шанування інших та інакших, захист слабших, визнання різноманітності відповідають сучасному розумінню демократичного ідеалу [169, с. 150]. Питання відповідальності, як засади сучасних освітніх змін, трактується

Я.Пеліканом наступним чином: автор порівнює університет із імперією, але такою, де поважають усіх, як це притаманне республіці; університет є спільнотою вчених, в якій вчені почувають себе, з одного боку, вільно, з іншого – відповідально [152, с. 109].

Цікаві ідеї висловлює А. Колодій, зокрема, зазначаючи, що освітня галузь України в умовах безперервної модернізації освіти намагається ввести до ціннісного горизонту ліберально-економічні цінності, які здатні забезпечити динаміку, ефективність, конкурентоздатність і відсутність застою та догматизму через поширення ідей свободи, прав людини, індивідуалізму, толерантності (терпимості) тощо [149, с. 775]. Ці підходи слугують підтвердженням продуктивності здійснення теоретичних пошуків в сфері модернізації освіти саме в контексті процесів лібералізації освіти в нашій державі. Далі дослідниця зазначає наступне: «Відповіддю на вимоги глобалізації є взаємне адаптування національних освітніх систем з урахуванням мобільності студентів і робочої сили. Відповіддю на вимоги демократизації є розвиток особистісних та соціальних здатностей кожної людини діяти незалежно та брати участь у житті суспільства» [149, с. 696].

Ми погоджуємось із наступним підходом, адже саме через зміни консервативних психологічних настанов і орієнтацій, догматичного способу мислення в бік стратегій життєтворчості, самореалізації та свободи можливий продуктивний суспільний розвиток в цілому, та розвиток в системі вищої освіти України [149, с. 696]. У цій же площині лежать думки В.Заблоцького, який вважає, що ліберальні принципи в сучасному світі є інструментом «відкриття» людини, збагачення можливостей її комунікації через проголошення факту самоцінності та самодостатності особистості, надаючи можливість вільного індивідуального розвитку згідно із тими цілями і пріоритетами, які людина сама для себе встановила [69, с. 128]. Важливою, на нашу думку, є екстраполяція цих підходів на сферу вищої освіти України, адже без цього, замість шляху здійснення модернізації освітньої галузі, є небезпека отримати чергову імітацію реформ.

Проаналізувавши засади позитивної свободи та підходів лібералізму в освіті, розглянемо феномен академічної мобільності, який може бути варіантом реалізації фроммівської «позитивної свободи», яка проявляється в бажанні самостійно та відповідально формувати свою академічну траєкторію, долучатись до досягнень інших освітніх систем та іншої культури взагалі. Звертаючи увагу



на соціальний контекст, зазначимо, що мобільність як феномен є сутнісною ознакою більшості соціальних інститутів, уособлюючи гнучкість та здатність вписуватись в потужну динаміку процесів. Детальніше даний підхід нами розглянутий у підрозділі 2.3.

І. Оденбах, дослідниця академічної мобільності як складової російської системи вищої освіти, висуває плідну для нашого дослідження тезу, яка, на нашу думку, може бути інтерпольована на проблематику академічної мобільності в нашій країні: «Необхідно змінити зміст освіти не тільки в напрямку її більш глибокої фундаменталізації, але й міждисциплінарності, випередження, відкритості, пластичності, гнучкості та компетентісного представлення; змінити також технології в напрямку їх індивідуалізації та підтримки самостійної діяльності, проектування індивідуальних траєкторій руху фахівців» [143, с. 70]. При цьому, існує поширена думка, що перехід до нової освітньої парадигми можливий тільки через імплементацію ідей ліберальної освіти: «Ліберальна освіта, принципи якої необхідно реалізувати в умовах системи університетської освіти, здатна створити умови для подолання відчуження особистості... Реалізація принципів та ідей ліберальної освіти дозволяє особистості здійснити вільний вибір умов та засобів самореалізації, в чому й полягає смисл подолання відчуження в сфері освіти» [133, с. 41].

На евристичному потенціалі ліберальної ідеї в контексті здійснення будь-яких інноваційних впроваджень, реалізації модернізаційних проектів, здійснення яких ми спостерігаємо і в освітній сфері останнім часом, наголошує В. Заблоцький: «Лібералізм – це не тільки змістовні утворення, ідеї, цінності і ідеали, але й певний спосіб підходу до явищ, відкрите і неупереджене ставлення до них. У цій своїй іпостасі лібералізм завжди є наріжним каменем будь-якого сучасного суспільного порядку – піддаючи його неупередженій критиці, ставлячи під сумнів докорінні засади суспільного буття, лібералізм допомагає вкорінити стійкий і життєздатний соціальний порядок, позбавитись мертвлячих міфів» [69, с. 49]. Дійсно, пошук нових освітніх стратегій вимагає критичного осмислення наявної ситуації, дистанціювання від непродуктивних освітніх теорій та практик, що не відповідають вимогам часу, та при цьому – зберегти надбаня освітньої традиції, наявні станом на сьогодні, з метою їх інтеграції із європейськими прогресивними освітніми ідеями.

Очевидно, що ліберальна концепція також активно використовується при спробах обґрунтувати засади сучасної вищої освіти, а її позитивні та негативні

риси є предметом активної дискусії в сучасній вітчизняній та зарубіжній філософії освіти. Однією з головних проблемних точок цієї дискусії є аксіологічний вимір ліберальної концепції, а саме питання щодо ієрархії системи цінностей, головне місце в якій посідає індивідуалізм та супутні ньому рівні можливості, демократія, свобода тощо. Саме індивідуалізм в якості здатності вибирати свою навчальну траєкторію знаходить свою імплементацію завдяки актуалізації процесів академічної мобільності. Дослідниця Л. Мурашова пише, що лише в межах ліберальної освіти може себе виявити не відчужена взаємодія та зв'язок освіти та особистості, адже реалізація принципів та ідей ліберальної освіти дозволяє особистості здійснити вільний вибір умов та засобів самореалізації, умов та засобів саморозвитку, що і є смислом подолання відчуження в освіті [133, с. 41]. Ліберальна концепція освіти також сприяє здійсненню вільного самовизначення в культурному просторі світоглядів: університетська освіта створює умови для вільного пошуку особистістю власних цінностей в формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень і потреб [133, с. 63]. За таких умов, студенти мають можливості для міжнародних освітніх кроків у пошуках більш розвинених систем освіти, продукуючи високий рівень студентської мобільності.

Неоднозначної оцінки отримують ринкові механізми реалізації в освіті ліберальних ідей, оформлені в концепціях неолібералізму, в яких мірилом свободи постає економічна свобода, можливості до реалізації свого потенціалу у підприємстві тощо. Не можна не зауважити, що глобальна економіка здійснює потужний вплив на освіту, поширюючи практики менеджеризму в університетах, а сама освіта починає розумітись в якості товару на рингу послуг. Б. Кантвел відзначає, що неолібералізм пропонує активну трансформацію, коли домінуюча роль держави та соціальних інституцій замінюється на ринкові механізми, а університетам у цій трансформації відведена особлива роль в якості «фабрик» знань та талантів [253, с. 427]. Цей підхід плідний тим, що дає можливість критично проаналізувати комерціалізацію сучасного університету.

Так, Е. Уілкінс пише, що неолібералізм має необмежену владу над матеріальними та ідеологічними засадами університетів, популяризує свої підходи через адміністрацію, викладачів, студентів, сім'ї та спільноти, а неоліберальне оформлення сфери освіти відбувається через приватизацію, систему податків, інвестиційно-витратну політику, альтернативну систему сертифікації виклада-

чів, стандарти оцінювання тощо [316, с. 43]. Отже, мова йде про перетворення сфери вищої освіти на бізнес-середовище із властивими такому типові середовища орієнтації на максимальний прибуток в умовах конкуренції.

Поряд з вищезазначеним, у концепції Європейського простору вищої освіти на 2020 р. (ЕНЕА-2020) зазначається, що академічна мобільність є важливою характеристикою цього освітнього простору, а кожна країна повинна сприяти поширенню її ідей, пошуку нових її типів, щоб у 2020 р. як мінімум 20% студентів-випускників мали б за плечима досвід навчання за кордоном [303, с. 4]. Даний підхід дозволяє розуміти академічну мобільність як позитивну свободу, як «мобільність для», коли студент чи науковець має можливість не тільки звільнитись від обмежень, властивих національним системам вищої освіти, але й стати активним творцем своєї особистості, коли створюються умови, щоб людина мала широкі можливості вибору, коли їй забезпечена можливість вільно рухатись в академічному просторі, проектувати себе в освіті тощо.

Тепер стає зрозумілим, що імплементація ідей академічної мобільності резонує із цінностями ліберальної концепції освіти, які передбачають демократизацію управління навчальним процесом, творчу участь всіх суб'єктів у формуванні та здійсненні освітнього процесу [133, с. 40]. Разом із цим, слід зазначити, що підвищення рівню свободи в сучасній освіті, одним із проявів чого є актуалізація ідей академічної мобільності, потребує й більш зваженого й відповідального ставлення самих її учасників, вимагає від них культивувати в собі «вміння бути вільним»: зростають ступені свободи вибору й людина, володіючи високою інформаційною культурою особистості, має вміння бути вільною, тобто вміння обирати з багатьох можливих варіантів найбезпечніші для неї [213, с. 164]. Тим не менш, П. Друкер зазначає, що велика кількість варіантів, що оточує молоду людину, ставить перед нею питання: «Що мені робити із собою?», а не «Що мені робити?», а сучасне суспільство змушує людину запитувати в себе: «Хто я?», «Ким я хочу бути?», «Що я хочу дати цьому світові та що бажаю отримати за це?» [63, с. 214-215]. Відтак, можемо констатувати, що сучасне суспільство, незважаючи на прогрес науки і освіти, не дало однозначної відповіді про шляхи розвитку людського духу.

Окреслена нами ситуація також може слугувати підставою для алармістських настроїв відносно здійснюваних заходів у сфері поглиблення ідей академічної мобільності, адже труднощі та певні невдачі в реалізації освітніх реформ в Україні можуть дискредитувати саму ідею модернізації та інтернаціоналізації

вітчизняної освіти і науки, або стати приводом для відродження ізоляціоністської освітньої політики в нашому суспільстві, хоча важко поставити під сумнів тезу, що не тільки Україна, а й жодна національна вища школа не в змозі сьогодні ізольовано готувати фахівців, які б відповідали вимогам постіндустріального, інформаційного суспільства [99, с.270-274]. При цьому, дискурс академічної мобільності, на нашу думку, має задіяти методологічний апарат сучасної філософії освіти на шляху пошуку освітньої парадигми, а актуалізація академічної мобільності потребує здійснення послідовної державної політики в галузі освіти, яка б враховувала світоглядну наповненість цього процесу, негативними проявами якої можуть бути втрата молоддю моделей ідентифікації, гіпертрофована космополітизація студентів та інше. Тонкі грані позитивної та негативної свободи, реалізація невідчужуваних прав в системі освіти, небезпека перетворення свободи у свавілля у випадку недостатності ціннісного наповнення цих процесів загострює необхідність теоретичних пошуків у цій проблемній сфері.

У попередніх підрозділах ми звертались до того, що ідея мобільності є невід'ємною складовою прав та свобод людини, яка набуває особливого значення на межі тисячоліть, коли суспільство перебуває у стані радикальної трансформації, а буття більшості соціальних інституцій, тим чи іншим чином, має динамічний, нелінійний мобільний характер. В дослідженнях ЮНЕСКО зазначається, що право на переміщення актуалізується в сучасному світі, який стає все більш глобальним та мультикультурним, а мобільність стає одним із провідних ресурсів, до якого повинні мати доступ усі люди; ставлення до мобільності не повинно відрізнятися від ставлення до інших фундаментальних та невідчужуваних прав людини [128, с. 27-28]. Тому, з цього боку, академічна мобільність є однією із форм соціальної мобільності. А з іншого боку, актуалізація ідей академічної мобільності резонує із загальноцивілізаційними тенденціями та є однією із форм реалізації учасниками освітнього процесу своїх фундаментальних свобод, і, таким чином, є окремим феноменом. Бажання долучитись до пізнання інших культурних та академічних цінностей гармонійно вписується у розуміння людини в якості полікультурної, на якому наголошує Л. Буєва: людина відкрита не тільки наявним формам культури свого суспільства, але й минулому (різноманітності історії, типам знаково-символічних систем, що змінюють одна одну в усіх їх своєрідності та багатстві), при цьому, як істота вільна, вона має право обирати напрямок та зміст свого духовного життя та цінності з усього

культурного сховища людства [35, с. 15]. До того ж, Р. Інглхарт зазначає щодо сучасного стану розвитку суспільства, що в ситуації зростання соціальних ресурсів, коли організація суспільства ускладнюється, у людини збільшується можливість легше зав'язувати та завершувати контакти з іншими, посилюючи тим самим свою соціальну незалежність [83, с. 222].

Як було зазначено, для студентів та науковців академічна мобільність також є інструментом розвитку своєї соціальної незалежності, що дає змогу достатньо вільно проектувати свою освітню та наукову траєкторію. Нами вже ставилось питання про те, чи дійсно академічна мобільність має потенціал до набуття особистістю якісно нового рівня свободи, і який саме зв'язок цього явища із контекстом глобалізації та властивих їй ринкових відносин. В якості відповіді зазначимо, що участь у програмах академічного обміну, або навіть отримання паралельно диплому іноземного університету надає людині більшу свободу на глобальному ринку праці. На користь нашої тези Н. Варгезе пише, що освітні провайдери та їхні клієнти (студенти) прагнуть розвитку міжнародного виміру освіти, адже факт участі у навчанні за кордоном надає привілеїв на глобальному ринку праці для більшості професій [312, с. 11].

Таким чином, маємо достатньо підстав стверджувати декілька принципових позицій. По-перше, ключовою цінністю, на якій базується академічна мобільність, є свобода у сенсі фроммівської позитивної свободи. Це, в свою чергу дає змогу підтвердити вектор сучасного розвитку суспільства на емансипацію людської особистості. По-друге, свобода без відповідальності втрачає свій онтологічний статус, і тому академічна мобільність має бути відповідальною. Дійсно, в сучасному світі, який стає все більш мультикультурним, мобільність стає одним не тільки провідних ресурсів, але й виявом відповідальності. По-третє, оскільки ринкові механізми реалізації в освіті ліберальних ідей дістали неоднозначної оцінки, тому актуалізація ідей академічної мобільності потребує більш зваженого й відповідального ставлення самих її учасників, культивування в собі «вміння бути вільним». По-четверте, оскільки у контексті фроммівської позитивної свободи, академічна «мобільність для» стає не просто ще одним видом соціальної мобільності, а особливим феноменом, то гармонійне поєднання свободи і відповідальності є запорукою оптимального розвитку не лише вітчизняної освіти, але й українського суспільства.

### 3.3. «Справжня» та «несправжня» академічна мобільність

Входження нашої країни до європейського простору вищої освіти співпало із процесами переходу до нової освітньої парадигми, коли, в результаті освітньої діяльності, формується людина із розвиненими творчими здібностями, здатною до саморозвитку. Ідеалом сучасної освіти стає не тільки знання чи, навіть, здатність вчитися, але й здатність перевчатися, забуваючи минулий досвід і, таким чином, звільняючи «місце» для нового. На користь необхідності підвищення евристичного потенціалу особистості може слугувати наступна теза І. Предборської, в якій творчий характер мислення студента окреслюється у формі адекватної реакції на ті соціальні запити, що формулює складне динамічне суспільство перед системою вищої освіти на її шляху модернізації в контексті нової парадигми: «Моделлю особистості в новій парадигмі освіти має стати інноваційна людина. Вона розглядає оточуючий світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати як послідовність різноманітних труднощів, які необхідно подолати. Винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням» [213, с. 23]. Симптоматичним для сучасного освітнього дискурсу стає пошук інструментів підвищення рівня розвитку творчих здібностей студентів, викладачів та науковців, евристичного потенціалу їхньої діяльності, вдосконалення інструментів формування та розвитку гнучкого мислення в контексті соціальних трансформацій кінця ХХ – початку ХХІ ст. Важко не погодитись із запропонованим підходом, адже саме така людина матиме кращий потенціал для успішної життєвої і кар'єрної траєкторії.

Виходячи із актуальності проведення пошуків в цьому напрямку, ми ставимо на меті дослідити феномен академічної мобільності з метою пошуку зв'язку між процесами його імплементації та підвищенням творчих, евристичних здібностей особистості, що в неї включається. В контексті вищесказаного, зауважимо, що академічна мобільність, до якої також причетні викладачі, науковці та адміністратори вищих навчальних закладах, у великій кількості випадків стають учасниками цього соціального явища не заради здійснення змістовних зрушень у власному знанневому чи компетентісному вимірах. Мова йде про те, що інколи академічна мобільність у своєму змісті підміняється академі-

чним туризмом, коли можливість відвідати іншу країну стає домінуючим фактором для участі в ній, витісняючи на периферію цього процесу такі визначальні, на нашу думку, його складові, як долучення до досягнень іншого академічного середовища, розвиток навичок полікультурного мислення, удосконалення вмінь багатомовного спілкування в академічному середовищі, оновлення предметних знань тощо: «До безсумнівних позитивів належить здобуття досвіду, розширення навичок, налагодження інформаційно-комунікаційних каналів подальшої співпраці та інші. І навіть те, що можливість навчатись в іншій країні є додатковим стимулом для підвищення освітнього рівня на батьківщині, вивчення мов» [68, с. 69]. На нашу думку, існує велика різниця між псевдоакадемічним мотивом «відвідати НІМЕЦЬКИЙ університет», та справжньоакадемічним мотивом «відвідати німецький УНІВЕРСИТЕТ»: перша позиція демонструє вульгаризоване, спрощене до рівня туризму сприйняття складного освітнього явища, яким є академічна мобільність, за яким людина не бачить можливості оновлення фахових та особистісних здібностей, вбачаючи в академічній мобільності можливість просто відвідати іншу країну, отримати можливість заробітку тощо.

Окрім домінування туристичних мотивів над мотивами трансформації свого особистісного потенціалу як фахівця і як члена полікультурного глобального суспільства, можуть бути присутні мотиви типу можливості працювати під час поїздки тощо. На нашу думку, це є закономірним, адже ринкові трансформації свідомості неминуче зміщують акценти здобуття освіти з ідеалістичних (пошук істини, саморозвиток) на прагматичні (здобуття фаху, заробляння грошей). Важливо, щоб особистісний потенціал людини зростав паралельно із ростом її доходів. Фінансово забезпечена, проте неосвічена, невихована людина – це не той освітній ідеал, до якого має рухатись система вищої освіти.

Дослідник Г. Хауг пише стосовно європейського досвіду академічної мобільності, що останнім часом ця практика в значній мірі була сконцентрована на співробітництві та обмінах в межах існуючих навчальних структур завдяки підвищенню «прозорості» національних систем освіти, їхньої гармонізації; проте, майже відсутньою була робота, пов'язана із структурними змінами та пошуком нових механізмів забезпечення мобільності [230, с. 17]. Автор зауважує, що не є достатнім лише сприяння усуненню правових та адміністративних перешкод, поліпшення доступу до повної інформації та забезпечення свободи вибору; потрібні також заходи щодо конвергенції дій у освітньому просторі Європи, які б

прагнули нівелювати розмаїтість освітніх систем та традицій [230, с. 17-18]. За таких умов, на нашу думку, реалізація ідей академічної мобільності має значно менший потенціал для розвитку її учасників, отримуючи ознаку «несправжності». Неважливо, якою є форма «академічної мобільності», набагато важливішим є її зміст. Сама по собі поїздка на навчання чи стажування в іншу країну не дає позитивного ефекту, якщо у студента немає внутрішньої готовності до саморозвитку і вдосконалення. Ідеї академічної мобільності не можуть стати панацеєю від усіх накопичених проблем вищої освіти, а регулярний виїзд студентів за кордон не знімає потреби розвивати власну вищу освіту.

Симптомом, який свідчить про продуктивність здійснюваного нами пошуку в цьому напрямку, є те, що стан справ із імплементацією ідей академічної мобільності носить відбиток підміни реального її змісту лише зовнішніми, декларативними проявами. Дана тенденція є властивою всьому процесові модернізації сфери вищої освіти України в контексті приєднання до Болонського процесу, з приводу чого І. Предборська зазначає, що реальний стан справ із модернізацією освіти, в цілому, має ознаки редукування реального змісту цих процесів до їх форми, залишаючи «поза дужками» вирішення важливих питань її впровадження: підвищення престижу знання; повага гідності суб'єктів освітнього процесу; повага до інтелектуальної власності (боротьба з плагіатом); рівномірне поєднання обов'язкових та вибіркових курсів; демократизм; гнучкість навчального плану тощо [213, с. 11].

Аналіз проблематики «справжності» академічної мобільності, на нашу думку, є досить актуальним. Це пояснюється тим, що існує небезпека ритуалізації та фетишизації. Зокрема, для багатьох науковців відвідування заходів, що передбачає активний обмін досвідом та інформацією, набуває характеру ритуалу, що має, наприклад, певний графік повторень (щорічні конференції, щоквартальні круглі столи тощо), що постає можливістю продемонструвати статусні, а не змістовні аспекти своєї наукової діяльності. Для студентів часто важливішим є сам факт поїздки за кордон, а не змістовне наповнення академічної подорожі. Провідним мотивом для участі у такого плану заходах, часто стає неформальний вимір спілкування, що може бути нормою. Але важливо, щоб спілкування поєднувалось із реальною працею. Тому, не применшуючи важливості неформального аспекту академічної комунікації, все ж відзначимо важливість поєднання «приємного з корисним» у процесах академічної комунікації.



Проте, більш важливим, на нашу думку, є звернення до глибинного значення поняття справжності, яке отримало якісної проробки в роботах представників філософії екзистенціалізму (А. Камю [88], М. Гайдеггера [222; 223], К. Ясперса [242; 243] тощо). Ми прагнемо того, щоб справжність феномену академічної мобільності була інтерпретована виходячи із цих ґрунтовних проробок. Зокрема, справжність є ознакою буття, яке спрямоване на досягнення високих духовних цінностей – творчість, самореалізація, усвідомлення сенсу життя, які неможливі без отримання свободи, досягнення високого рівня самоусвідомленості, прагнення відрізнятись від інших; справжність протилежна несправжності, яка проявляється у знеособленому бутті, в якому людина прагне уникнення відповідальності та занурюється у буденність.

Коли ми говоримо про феномен академічної мобільності, ми розуміємо, що бажання трансформуватись у іншому академічному та культурному середовищі є зануренням у «справжню» академічну мобільність із її складним характером перебігу, із проблемою необхідності щохвилини конструювати свою повсякденність у бікультурних (як мінімум) умовах, коли метою цієї діяльності є особистісна трансформація та зростання, самореалізація та здійснення свого освітнього проекту в термінах свободи. На протилежність цьому, дотримання формальних вимог здійснення академічного пілігримажу заради зменшення екзистенціальної напруженості свого перебування в іншому академічному середовищі, або ж, заради туристичних, фінансових чи інших мотивів, дає підстави говорити про занурення у академічну мобільність у її несправжньому сенсі, в якому на периферію відведені процеси трансформації особистості, саморозвитку, творчості чи свободи. На нашу думку, інтерпретуючи сутність «справжності» у екзистенціальній філософській традиції, саме справжньому перебігу будь-яких феноменів властиве інтенсивне переживання екзистенціалів тривоги, страху, самотності тощо; якщо ж людина обирає несправжність у якомусь із феноменів, вона задовольняється напівмірами, обирає затишок замість можливості розрішити якісь фундаментальні протиріччя свого буття. Даний підхід, на нашу думку, правомірно може бути екстрапольований на феномен академічної мобільності, формулюючи два можливих «сценарії» її перебігу – справжній (трансформативний, напружений, суперечливий, відповідальний тощо) та несправжній, що може бути охарактеризований поняттями «закритість», «втеча від свободи», «уникнення відповідальності» тощо.

Розкривши особливості нашого розуміння «справжності», зазначимо, що дослідник В. Ландсман робить наголос на тому, що основним принципом системи освіти повинен бути принцип збереження та примноження міжособистісної комунікації [4, с. 200]. Погоджуючись із дослідником, ми висуваємо тезу, що академічна мобільність є важливим фактором включення особистості в процесі продуктивної міжособистісної комунікації, в рамках якої відбувається вихід за межі власних культурних та наукових традицій, а особистість долучається до надбань світової культури, розкриваючи свій потенціал в якості члена глобалізованого суспільства. На нашу думку, є підстави висувати тезу, що академічна та наукова діяльність є лише симуляцією, якщо вона позбавлена змістовної комунікації, спрямованої на збагачення особистісних та професійних якостей. Закритість самої особистості, підміна глибинного змісту академічної мобільності лише зовнішніми її проявами не дає змоги розкрити на практиці потужний потенціал такого освітнього феномену, як академічна мобільність.

З нашої точки зору, виникає потреба у розробці критеріїв інтерпретації феномену «академічна мобільність» з позиції визначення його справжнього глибинного змісту. На нашу думку, таким критерієм може слугувати евристичність: академічну мобільність можна вважати «справжньою», якщо в результаті її здійснення особистість студента, науковця, викладача чи адміністратора навчального закладу здійснила змістовні трансформації свого Я, результатом чого може бути збільшення евристичного потенціалу особистості, тобто її здатності до розкриття свого творчого потенціалу в своїй предметній сфері. Ми виходимо з позиції, що оновлення особистості, вихід за межі, в яких вона перебувала до здійснення акту академічної мобільності, і повинні бути справжньою метою та критерієм оцінки успішності здійснення академічної мобільності, адже вона втрачає свій глибинний зміст, коли результатом мобільності стають лише виконання формальних ознак (термін академічної мобільності – не менше шести місяців з можливістю зарахування вивчених дисциплін у відповідності із вимогами кредитно-трансферної системи тощо).

В нашому дослідженні, ми спираємось на розуміння евристичності в наступному контексті: «Евристичність означає удосконалення, змінювання певного об'єкта, поліпшення умов праці; набуття нового знання у процесі пізнання; пошук нових способів розв'язання задач та проблем, розробка нових методів викладання наук у школі, вищому навчальному закладі; пропонування нових

(альтернативних) ідей і формулювання на підставі цих ідей нового знання тощо. Але поштовхом пошуку «нового» є «старе», тобто вже відоме, відкрите, сконструйоване» [89, с. 58]. В даному визначені ми намагаємось зафіксувати праксеологічний характер евристичності, коли вона розуміється в якості здатності людини до виходу на новий рівень досягнення предметного знання, на підвищення перетворювальних здібностей суб'єкту тощо. Говорячи термінами метаантропології, наприклад, мова йде про вихід за межі буденності, про трансцендування за межі свого буття в бік отримання більшого рівня свободи, в бік реалізації свого потенціалу як творчої особистості. Освітній потенціал таких особистісних трансформацій описує І. Зязюн наступним чином: у центрі оновленої освітньої системи повинна знаходитись творча сутність людини, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетенціями, коли основою освітнього процесу постає цілеспрямоване перетворення досвіду соціального в досвід особистісний, прилучення особистості до всього багатства культури [77, с. 324].

Ми стоїмо на позиції, що однією із найбільш ефективних форм розвитку культурних компетенцій студентів є міжнародний життєвий досвід, який сприяє розвитку особистості, її інтелектуальному зростанню та формуванню навичок полікультурного мислення. Дійсно, під час відвідування іншої країни студенти виводять на якісно новий рівень своє бачення власної культури та інших культур, проводячи їх активне співставлення, поглиблюють своє розуміння основ існування культури, компетентно вибудовують діалог із представниками інших культур. Соціальна динаміка вимагає того, щоб випускники навчальних закладів прагнули до актуалізації своїх творчих здібностей, щоб вони розуміли складний інноваційний характер суспільства, яке зараз утверджується, суспільства, в якому набуває актуальності наступна теза П. Друкера: «Жодна з дійсно нових ідей не являє собою реальну, серйозну, гарно продуману та пророблену пропозицію. Усі вони починаються з припущення, здогадок, пошуку. Безумовно, дев'ять із десяти «світлих ідей» закінчується епіграмами» [63, с. 56].

На нашу думку, академічна мобільність, через включення особистості в нові життєві контексти як на буденному рівні, так і в специфічній сфері академічної (наукової) комунікації, призводить до удосконалення людиною своїх навичок гнучкого мислення, розвитку свого потенціалу, який реалізується у вирішенні евристичних задач різного рівня складності. Дані процеси влучно опи-

суються В. Карамішевою: «Евристика мислення – це процес руху думки варіативно, тобто пошук різних варіантів у пізнавальних ситуаціях та визначення оптимального варіанту; це процес побудови альтернатив; це відсутність суворої детермінованості процесу мислення законами логіки, наприклад, їх порушення, внаслідок чого може виникнути якийсь непередбачений, але цікавий результат; це нестроге виведення одного висловлювання з іншого (висновку із засновку), внаслідок чого засновок може бути альтернативним, гіпотетичним; це виникнення «логічних стрибків» у мисленнєвому процесі» [89, с. 45].

Ми стверджуємо, що доцільною є постановка запитання, чи трансформується в цьому напрямку людина, коли отримує можливість оновити (в позитивному значенні цього слова, в жодному разі не обнулити) свої змісти, чи використовує вона цю можливість? До того ж, закономірно постає питання, чи створенні можливості у системі науки і освіти для реалізації свого потягу до нового, актуалізації своєї екзистенціальної відкритості? Е. Брукс справедливо зауважує, що креативність стала життєво важливим та високо поцінованим аспектом науки, технології, освіти та повсякденного життя наприкінці ХХ ст. у відповідь на запити економіки, соціальних взаємин та розвитку технологій [252, с. 36]. Дійсно, без креативності не можна уявити фахівця будь-якої спеціальності, незалежно від сектору – державного, приватного чи громадського. Де б потім не працював випускник, він має бути носієм навичок творчого вирішення проблемних ситуацій.

Згідно аналізу Н. Карамішевої, термін «евристика» поширюється на наступні об'єкти:

- мисленнєвий процес, спрямований на пропонування ідей та гіпотез, на формулювання та розв'язання практичних та теоретико-пізнавальних задач та проблем, вироблення нової стратегії конкретної діяльності;
- логіка інтелектуальної діяльності, спрямована на пошук істини, на відкриття та винаходи;
- метод дослідження, що не має суворого логічного обґрунтування, а спирається на досвід та інтуїцію;
- інтелектуальний прийом, принцип або певна процедура, яку знаходить або створює суб'єкт певного роду діяльності у процесі пошуку, розв'язання задачі або проблеми для досягнення результату;

- інтелектуальна або практична дія (акція, операція), що не задана чітким алгоритмом;
- наука (теорія), що вивчає особливості творчого мислення, методологію здобуття нового знання в різних сферах пізнавальної діяльності, методи розв'язання задач та вирішення проблем, що не задані чітким алгоритмом (в залежності від напрямку дослідження вирізняють наукову евристику, юридичну, інженерну, педагогічну тощо) [89, с. 9-10].

Велика роль, на нашу думку, у розгортанні процесів розвитку освіти в бік надання їй більшого ступеню інноваційності, полягає у пошуку засад оновленої ідеї університету для XXI ст. На нашу думку, при її формулюванні повинні знайти відображення нові акценти, пов'язані із процесами академічних обмінів, будуть обґрунтовані специфічні інституційні реформи для надання їм характеру змістовного інструменту оновлення особистості та підвищення її евристичного потенціалу. Дослідник В. Жуков зазначає, що нового статусу в цій ідеї повинна набути наука, що університет не може відмовитись від науки, адже буде страждати якість освіти: пасивне засвоєння знань без включення у наукові процеси сковає розвиток творчого потенціалу студента [67, с. 7].

Інноваційність, станом на сьогодні, є однією із ключових проблем модернізації освіти, на поширення інноваційних підходів та технологій спрямовані конкретні освітні реформи. Зі свого боку, хотілося б зазначити, що інноваційність має як зовнішні ознаки, так і глибинний зміст, а тому існує загроза впровадження інноваційних ідей, позбавлених гуманістичного змісту. Дослідник О. Тимошенко з цього приводу зазначає наступне: «Інноваційність не є і не може бути самоціллю в педагогічній практиці. Мета її полягає в оптимізації навчально-виховного процесу, в забезпеченні його відповідності умовам і тенденціям суспільного буття... Для раціонального управління нововведеннями необхідно знати передумови їх ефективності, тобто чинники, які сприяють або стримують ефективний їх перебіг і розвиток» [198, с.80]. Академічна мобільність, на нашу думку, є ефективним засобом підвищення інноваційного потенціалу особистості. При здійсненні акту академічної мобільності, з одного боку, людина генерує інноваційні підходи до свого повсякденного існування у відповідності до малопередбачуваного характеру існування у незнайомій культурі; з іншого боку, вона активно засвоює інноваційний досвід, доступний в академічному середовищі. Таким чином, особистість виступає і активним споживачем

інновацій, і суб'єктом їхнього творення, що дає підстави людині для підвищення власного евристичного потенціалу.

Дослідниця О. Тимошенко також відмічає, що з точки зору побудови духовної основи сучасних педагогічних технологій, креативність надає можливість учню (студенту) не тільки розвивати свій вихідний творчий потенціал, але й формувати потребу у подальшому самопізнанні, творчому саморозвитку [198, с. 61]. При цьому, за її думкою, креативність є комплексним, складно організованим утворенням, яке включає в себе, поряд із дивергентними інтелектуальними функціями, цілу плеяду власне особистісних якостей, що сприяють виявленню та розвитку цих інтелектуальних властивостей [198, с. 61]. Академічна ж мобільність також спрямована на комплексний розвиток багатогранної особистості, готової до інкорпорації у сучасне глобалізоване суспільство, адже вона сприяє розвитку широкого спектру якостей особистості, а сама особистість прагне до набуття цим оновленням цілісного характеру, щоб академічна мобільність не стала свого роду мовними курсами чи курсами підвищення кваліфікації, а прагнула б до всебічного оновлення її учасника у іншому академічному середовищі та іншій культурі.

Автори монографії «Науковий світогляд на зламі століть» роблять наголос на тому, що у ХХІ ст. співвідношення «людина – сфера знань» осмислюється як нелінійне, коли «сфера знання» відчужується від свого творця й перетворює його у свого заручника: знання, з інструменту емансипації людини, перетворюється в її поневолювача [137, с.9]. Безумовно, сфера наукового пізнання та, взагалі, соціальна динаміка, набувають складного та малопередбачуваного статусу, а актуальними стають проблеми пошуку нових засад раціональності. В оточуючій нас сьогодні дійсності, події розгортаються у відповідності до нелінійної моделі, а отже втрачає продуктивність звичний підхід із виділенням компонентів складної структури із їхнім подальшим покроковим аналізом, властиві одновимірному (лінійному) мисленню. Цікавою з цього приводу є наступна теза: «Однією із найбільш характерних рис мислення є його лінійність... Спрощене, схематичне розуміння у відносно стабільних ситуаціях дозволяє передбачити далекі події. Але, коли реальність стає динамічною, складною, проста екстраполяція історичних тенденцій призводить до хибних умовиводів. Лінійне мислення перешкоджає вирішенню глобальних проблем, що стоять перед людством. Сучасна мінлива реальність потребує імовірнісного мислення» [213, с. 15].

Фундаментальною вимогою часу стає гнучкість мислення людини в якості інструменту «співпраці», «діалогу» із новим, яке являє себе у вигляді безперервного потоку змін.

В XXI ст. саме одновимірне (лінійне) мислення, яке є природним для людини, перестає відповідати сучасній багатовимірній соціальній дійсності та постає однією із причин кризових явищ в сфері освіти, науки та інших сферах життя: «Лінійне мислення часто (не завжди) виявляється недостатньо глибоким через однобічний та обмежений погляд на проблему, через рух думки в режимі примітивної покрокової ситуації. Нелінійне ж мислення володіє значно більшими можливостями і, як правило, відрізняється більшою глибиною; отже, з точки зору пізнання, воно є більш перспективним» [2, с. 40].

В філософії освіти закономірно стверджується підхід до розуміння нелінійного мислення в якості типу мислення, що є співмірним із зазначеними викликами, а сама освіта повинна орієнтуватись на формування у студентів стійких навичок нелінійного мислення. На нашу думку, контекст нашого дослідження вимагає того, щоб був проаналізований потенціал феномену академічної мобільності для формування засад нелінійного мислення у студентів. Важливо, на нашу думку, наголосити на існуванні певного парадоксу: з одного боку, університет спрямовує свою діяльність на культивування інноваційного нелінійного стилю мислення студентів, на розкриття їхніх творчих здібностей у відповідності до вимог часу; з іншого боку, ще Х. Ортега-і-Гассет наголошував на загрозі формування «людини-маси» через стандартизацію мислення в освітньому процесі та орієнтацію на соціальні стандарти.

Сучасний світ потребує, щоб студенти були здатні піднятися над рівнем репродукції ідей інших до рівня створення власних ідей, керуючись розвиненими навичками творчого, гнучкого, критичного мислення, за допомогою яких би долались застійні явища, а мисленнєвий процес носив би нелінійний характер. Ми виходимо із розуміння нелінійного мислення в якості форми реакції на зміни зовнішнього та внутрішнього характеру, які виникають в умовах соціальної, економічної та інших форм нестабільності, високої динаміки змін, що відбуваються в добу становлення глобалізаційного суспільства. Сучасний фахівець, з одного боку, повинен бути високоосвіченою людиною – носієм високого рівня професійних знань, які він здатен оновлювати протягом життя; з іншого боку, бути людиною, що здатна до ефективних дій в умовах, що носять іннова-

ційних характер, мати здатність успішного прогнозування та інтерпретування в цих умовах.

Тип інноваційного суспільства, що формується, призводить до прискорення темпів розвитку, різкої зміни ціннісних орієнтацій в культурі, порушенням принципу додатковості між традиціями як способу збереження соціокультурного досвіду та інноваціями, спрямованими виключно на творчість та досягнення нових результатів, отже, глобалізація надає сучасній соціокультурній ситуації сильну нелінійність [16, с. 203]. Щодо становлення парадигми нелінійного мислення в освіті, О. Уваркіна зазначає наступне: «Звертаючись до досвіду західного інформаційного суспільства з його усталеними формами освіти, необхідно відзначити, що сучасна системна освіта також відійшла від класичних (картезіанських) лінійних схем, відмовившись від ідеї універсалізму та енциклопедизму освіти на всіх її рівнях» [202, с. 212]. В контексті нашого дослідження, відстоюється позиція, що сучасний студент повинен мати розвинені здібності до гнучкого сприйняття академічного середовища, особливо коли мова йде про поширення практики академічної мобільності, коли студент в іншій країні отримуватиме досвід засвоєння альтернативних підходів, досвіду наукових традицій, культури в цілому, долаючи мовні та інші бар'єри.

Ми висуваємо тезу, що флексибільне (гнучке) мислення стає однією із головних засад педагогічної комунікації в цілому, та в процесах академічної мобільності зокрема. Потрапляння студента в незнайоме академічне і культурне середовище надає його дійсності підвищений нелінійний характер, стаючи випробуванням його здатності варіативно, гнучко трансформувати свої знання та повсякденні практики, стає, з одного боку, полігоном для випробування його мисленевих компетенцій у відповідності до вимог сучасності, з іншого боку – має потужний потенціал для подальшого розвитку цих здібностей. Соціологи Л. Федотов та О. Китаєва наголошують на неможливості подальшої інтерпретації соціальної дійсності в термінах лінійності: соціальні концепції та парадигми, створені наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст., які вважалися непохитними та об'єктивними, ризикують бути незатребуваними наукою, ґрунтуючись на лінійності розвитку та відносній структурній простоті [210, с. 235].

Коли ми ведемо мову про академічну мобільність, ми розуміємо її в якості свідомого процесу оновлення знань, навичок, компетенцій, світогляду, яке повинно призводити для зростання евристичного потенціалу особистості. Ми ро-



зуміємо, що даний феномен у його «справжньому» розуміння актуалізується особистістю в якості складової життєвого проекту, в результаті здійснення якої, людина повертається у рідний навчальний заклад, ставши носієм нових академічних підходів, традицій тощо, стаючи учасником процесів оновлення середовища, у яке вона повернулася, уособлюючи собою приріст соціального капіталу. Проте, коли ми маємо в дійсності факти реалізації ідей академічної мобільності у її «несправжньому» вигляді, набувають масштабності такі явища, як відтік мізків (brain drain), через яке суспільство зазнає втрат: «Через вилучення зі структури населення найбільш соціально активної частини – його інтелектуальної еліти – знижується пасіонарність українського етносу. Усе це становить безпосередню загрозу безпеці суспільства, перспективам його соціального та економічного розвитку» [187, с. 39].

З цього приводу, Н. Тиндик відмічає, що виїзд молодого покоління – майбутнього нації, сам по собі є надзвичайно важливою проблемою. Але, крім цього, при більш детальному розгляді системи освіти в Україні, можемо прийти до висновку, що від'їзд певної групи студентів завдає подвійних збитків державі [199, с. 511]. Зокрема, дослідниця наголошує, в умовах існування бюджетної та контрактної форм отримання вищої освіти, ми маємо постановку складного питання щодо державної співвласності інтелектуального потенціалу людини, стверджуючи наступне: «При контрактній формі отримання освіти... власником набутої системи знань є конкретна людина, власник цих знань. Індивід витрачав час, застосовував роботу мозку та витрачав кошти на здобуття освіти. Зовсім інша ситуація спостерігається при навчанні на бюджетній основі. В цьому випадку здобування освіти студентом фінансується за рахунок державного бюджету... Таким чином, держава стає співвласником інтелектуальної власності індивіда» [199, с. 511]. Приводом для алармістських настроїв, за думкою Н. Тиндик, є те, що ця форма співвласності носить неформальний характер, не потрапляючи під вплив правової бази України та носить форму «обов'язкових» відпрацювань студентами по закінченню навчання, що майже не реалізується на практиці [199, с. 511].

Надання студентам та іншим представникам академічного середовища широким можливостей для здійснення процесів академічної мобільності і пов'язаних із цим процесів міграції, ставлять широке коло питань щодо оцінки переваг поширення практик глобалізації в освітній галузі, на фоні можливих втрат для окремих країн в результаті активізації ідей відтоку мізків. В межах

нашого дослідження, ми на ставимо за мету проведення футурологічних досліджень розгортання процесів відтоку мізків, адже дана проблема носить складний характер та потребує проведення окремих досліджень. На підтвердження актуальності зазначеного пошуку, наведемо наступну тезу Х. Далі: «Дехто може природно дивуватись, як держава може прибуток з інвестицій у освіту своїх громадян, коли вони є абсолютно вільними для здійснення еміграції. Чи повинні держави продовжувати такі інвестиції в контексті вільної міграції та «відтоку мізків»? Чи може держава робити інвестиції в освіту в контексті потужних імміграційних потоків, які можуть знекровити освітні ресурси нації? Чи повинні якісь країни обмежувати народжуваність, знаючи, що молодь, яка виїжджає за кордон та надсилає переводи в зворотній бік, може розумітись в якості непоганої інвестиції, чи не спричинить це підвищення народжуваності?» [257, с. 42]. Етичні аспекти міграцій для дослідника постають у вигляді наступних риторичних питань: «В контексті необмеженої міграції, як держава може забезпечувати мінімальний прожитковий мінімум, соціальні програми, субсидувати медичне обслуговування чи безкоштовну шкільну освіту? Яким чином держава може покарати злочинців чи осіб, що ухиляються від сплати податків, якщо люди є вільними для здійснення еміграції? Більш того, скаже хтось, чи не було б дешевшим розвивати програми еміграції для бідних, хворих та злочинців замість того, щоб здійснювати соціальні програми, відкривати тюрми чи?» [257, с. 42].

Неодноразово нами озвучувалась позиція щодо розуміння академічної мобільності в якості інструменту підвищення рівня людського капіталу, ідея включення у академічну мобільність задля можливості подальшого успішного працевлаштування. Було б невірним, на нашу думку, уникнути висвітлення альтернативної позиції, яка сформульована Я. Вирс-Єнсенем: на підставі соціологічного аналізу опитування учасників програм академічної мобільності, ним зроблено узагальнення, що сам досвід академічної мобільності безпосередньо не надає доступу до краще оплачуваних або вищих позицій при працевлаштуванні, проте робить значний внесок у розвиток так званих «міжнародних компетенцій» особистості, які в подальшому можуть реалізовуватись у вигляді професійної міжнародної мобільності тощо [318]. На нашу думку, для однозначної оцінки значення академічної мобільності у підвищенні «вартості» людини на міжнародному ринку праці важко здійснити пошук об'єктивних критеріїв: таким критерієм може бути факт отримання роботи в цілому, факт отримання

роботи за кордоном чи в своїй державі, рівень отримуваної зарплати тощо. Проте, наприклад, факт отримання роботи за кордоном не свідчить однозначно про рівень заробітної платні у порівнянні із деякими вітчизняними пропозиціями на ринку праці, тому модель оцінки впливу участі в програмах академічних обмінів на успішність людини на глобальному ринку праці потребує розробки більш ґрунтовного наукового апарату.

В контексті вищесказаного, академічна мобільність у її «справжньому» розумінні, не повинна бути засобом вирішення насущних задач або утилітарних проектів, набуваючи форми міграції, а бути засобом реалізації етапу життєвого проекту, в якому особистість керується бажанням оновити свій евристичний потенціал та повернутись в свою країну для його актуалізації. Справа не в тому що ми робимо в житті, а в тому, як ми сприймаємо власний життєвий проект, які цілі ставимо і які засоби обираємо для досягнення цих цілей. Можна бути продавцем, таксистом і бути гідною людиною, патріотом, а можна бути урядовцем чи бізнесменом, який не вірить в свою країну і не пов'язує з нею ані свого майбутнього, ані майбутнього своїх нащадків.

У підрозділі нами проаналізовані ідеї щодо розуміння евристичного потенціалу особистості, в якості критерію визначення ефективності актуалізації феномену академічної мобільності: якщо в процесі відвідування іншого академічного середовища людина здійснила трансформацію свого світогляду, ревізію та оновлення знань, навичок та компетенцій, ми можемо говорити про актуалізацію нею феномену академічної мобільності у її «справжньому» розумінні; у випадку ж орієнтації особистості на формальне дотримання вимог до учасника академічної мобільності, уникнення нею процесів оновлення своїх складових, як фахівця та особистості тощо, академічна мобільність інтерпретується нами у своєму «несправжньому» сенсі, коли вона втрачає свою здатність до підвищення евристичного потенціалу її учасників.

Таким чином, ми маємо підстави зробити висновки, що приріст евристичних здібностей особистості може бути використаний в якості критерію оцінки результативності здійснення акту академічної мобільності студента, викладача чи науковця вищого навчального закладу. Приріст евристичності в предметній сфері після повернення до свого навчального закладу може свідчити про повноцінне, а не формальне (в якості «академічного туризму» тощо) включення особистості в процеси міжкультурної комунікації, продуктивного співробітництва із представниками альтернативного академічного середовища, вдоскона-

лення особистих навичок (мовні компетенції тощо). При цьому, під евристичністю ми розуміємо здатність реалізовувати творчий потенціал особистості в своїй предметній сфері, реалізувати свої інтенції щодо здійснення змістовних перетворень в цій сфері.

«Справжня» академічна мобільність, на нашу думку, не носить на меті здійснення подальшої еміграції, а слугує можливістю для людини розширити свій світогляд та знання з метою їхнього подальшого використання у предметній галузі у своїй країні. Можна їхати за кордон вчитися з метою залишитись там і заробляти більше грошей, а можна, здобувши освіту за кордоном, повернутися і прикласти всі свої сили для розбудови рідної держави. Тут усе залежить від рівня рефлексії ситуації. Доречною, на нашу думку, є метафора про трьох будівельників церкви: перший із них говорив, що він возить каміння; другий, що він годує сім'ю; третій – що він будує Храм. Так і з академічною мобільністю: можна занурюватись в іншу культуру та академічні традиції з туристичною метою; можна з метою знайти нових друзів; можна з метою будівництва «храму» своєї особистості.

## РОЗДІЛ 4. АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ У ЕКЗИСТЕНЦІАЛЬНИХ ВИМІРАХ ЛЮДСЬКОГО БУТТЯ: ПІДХОДИ МЕТААНТРОПОЛОГІЇ

В даному розділі автором аналізується феномен академічної мобільності із використанням методології сучасного проекту метаантропології. Даний проект інтегрує підходи екзистенціалізму, філософської антропології та персоналізму і є вченням про межі буття людини, його екзистенціальні виміри, умови комунікації в них. В підрозділах розглянутий феномен академічної мобільності у трьох екзистенціальних вимірах людського буття – буденному, граничному та метаграничному. Пропонований аналіз, на нашу думку, дозволяє виявити те, справжній чи несправжній статус має академічна мобільність у кожному із зазначених вимірів; визначити об'єктивації, у яких цей феномен виявляє себе у кожному екзистенціальному вимірі; виявити зв'язок між світоглядом і волями, що визначають кожен із вимірів, та актуалізацією ідей академічної мобільності.

### 4.1. Феномен академічної мобільності в буденному бутті людини

У одному із попередніх підрозділів, нами була обґрунтована методологічна стратегія нашого дослідження. У цьому підрозділі в загальних рисах був окреслений евристичний потенціал метаантропології для дослідження феномену академічної мобільності, визначені основні засади цього філософського напрямку, зокрема, описане розуміння людського буття як такого, що має три екзистенціальних виміри – буденне, граничне та метаграничне. Проте, на нашу думку, для якісного розгортання кожного із етапів дослідження методами метаантропології (підрозділи 4.1. – 4.3.), нам слід глибше розкрити теоретичні засади кожного із вимірів у відповідних частинах дослідження. Тож, розглянемо сутність концепту «буденне буття».

Автор сучасного проекту метаантропології Н. Хамітов визначає буденність в якості найбільш абстрактного стану людського буття, в якому менш за все виявляються особистісне начало, а буття буденності підтримується волею до самозбереження та волею до продовження роду [226, с. 158]. Буденність сповнена звичної для людини діяльності, її оточують звичні для неї об'єкти та відбуваються передбачувані, з певною долею вірогідності, події, а психоемоційна сфера заповнена відчуттям впевненості та безпеки, буденність продукує свого роду «зону комфорту» для людини, в якій людина дистанційована від необхідності здійснення екзистенціального вибору та його актуалізації.

Буденне буття людини може бути охарактеризоване невизначеністю власного шляху, страхом перед своїм екзистенціальним вибором. Метаантропологія трактує його як знеособлене, цивілізаційне буття, коли життя однієї особистості нагадує життя інших людей. Справедливо зазначається, що повнота життя несумісна із буденністю, адже буденність – це рівень матеріального споживацтва [226, с. 158-159]. На нашу думку, у людини буденності є ризик прожити «чуже» життя замість свого, спрямувати його на досягнення ідеалів суспільства споживання; реалізувати проект життя, сформований не на рівні власного світобачення, а на рівні соціальної групи, яка вітає схожість та засуджує відмінність. Зрозуміло, що людина не може в повній мірі вирватись із мережива соціальних відносин, норм та обов'язків, проте іншою крайністю є насолода своєю несвободою, цивілізаційним (а не особистісним) буттям, втратою своєї автентичності, які супроводжують буденність.

Італійський дослідник А. Менегетті пише щодо поширення практик споживацтва наступне: «Для всього світу актуальна проблема розростання маси та споживацького відношення до всього поряд із практичним знищенням позитивної творчої індивідуальності... Сьогодні усі комунікаційні системи спрямовані на поширення банальної, ізоморфної структури, але те, що є однаковим, є ніщо за своєю сутністю» [126, с. 7]. При цьому дослідник зазначає, що вихід за межі штучно культивованих потреб у простір індивідуального самоздійснення, вищої культура, є складною індивідуальною задачею кожної людини, яку вона повинен вирішувати самостійно, не звертаючись за допомогою до держави та суспільних інститутів [126, с. 7]. Такої ж думки дотримуються Н. Хамітов та С. Крилова, стверджуючи, що буденне буття людини характеризується підкореністю Іншому, невизначеністю свого життєвого шляху, страхом екзистенціального вибору [227, с. 28].

Автори роботи «Рухливість структури. Сучасні процеси соціальної мобільності» обґрунтовують позицію, що соціальна структура не являє собою щось таке, що знаходиться виключно поза індивідом, а навпаки, вона добре хабітуалізована, вмонтована, поміщена у індивідів, а у процесі мобільності люди переміщують структури разом із собою: у мешканця сільської місцевості, що переїхав до міста, принесена із собою структура матеріалізується у звичках, побутовому укладі, способах проводити час та свята [154, с. 5-6]. В контексті нашого дослідження, зазначений підхід дозволяє проводити аналіз процесів академіч-

ної мобільності, виходячи із того, що для кожного її учасника домінуючим є один із трьох екзистенціальних вимірів людського буття, які будуть визначати характер взаємодії людини із представниками іншої культури та визначати зміст внутрішніх трансформацій індивідууму в іншому академічному середовищі.

Спробуємо промодельовати ситуацію, коли людина стає учасником академічного обміну, потрапляє у інше академічне середовище, проте провідними мотивами цієї особистості не є бажання трансформувати свої внутрішні змісти, оновлюватись та долати свої межі, а є прагнення до сталості, закритості, збереження себе у визначених звичних межах тощо. За таких умов людина вимушена імітувати плідну комунікацію, включатись на мінімально можливому рівні до обміну досвідом, аби формально дотриматись вимог, що висувуються перед учасниками академічних обмінів їхнім вітчизняним навчальним закладом та приймаючою стороною.

Автори дослідження «Міграції без кордонів. Есе про вільне переміщення людей» відстоюють позицію, що переважна більшість людей є порівняно неомобільними: схильність до міграції виявляє лише невелика частина населення, для якого міграція є засобом розширення особистісного досвіду та отримання прибутку, достатнього для поліпшення свого положення у рідній країні [128, с. 76]. Дійсно, соціологами пропонується теза, що учасниками академічного пілігримажу по всьому світові станом на 2020 р. будуть до 8 млн. студентів [271, с. 128]. Це дійсно підтверджує, що переважна більшість студентів, викладачів та науковців, з об'єктивних чи суб'єктивних причин, не долучаються до можливості набути такого важливого трансформуючого особистість досвіду, підвищити свій евристичний потенціал.

Окремої уваги потребує прояснення межі, що розділяє буденність та повсякденність. Говорячи про повсякденність, ми ведемо мову про діяльність, події чи об'єкти, які є нашими супутниками щодня, взаємодія із ними постійно повторюється. Зазвичай, повсякденність – це те, що ми гарно знаємо, до чого прагнемо, чому можемо довіряти, виходячи із життєвого досвіду. Мова може йти про професійну діяльність, відпочинок вдома, звички чи хобі. До того ж, повсякденність має достатньо складну та важко передбачувану структуру, адже не існує однієї й тієї групи об'єктів, подій та сфер діяльності для двох індивідуумів; до того ж, навіть, якщо однакова група могла б існувати, то екзистенція-

льне наповнення повсякденності, як реакція на ці сфери, для кожного індивідууму носило б різний характер.

На нашу думку, для розуміння сутності повсякденності слід робити акцент на темпоральній проблематиці, коли повсякденність, скоріше, окреслює часовий зміст людського буття, в той час, як буденність оформлює специфічну екзистенціальну своєрідність буття людини. Повсякденність митця чи видатного науковця носить творчий та екзистенціально наповнений характер, в той час, як надання статусу буденності їхній діяльності дозволяло б розуміти буття цих людей в якості нетворчого, безособистісного тощо. Повсякденність є «тканиною», з якої зітканий кожен наш день, без якої наше повсякденне життя є неможливим, адже вкрай важко проживати кожен день абсолютно по різному, це навіть важко уявити: не мати однієї і тієї ж роботи, не сповідувати щодня одні й ті ж самі цінності, не мати хобі, змінювати місце проживання щодня. Інша справа, яким саме є «склад» цієї тканини, яким чином ця «тканина» зшита.

Аби чіткіше осягнути сутність метаантропологічного трактування буденного виміру людського буття, продемонструємо деякі метафори, через які чіткішими постають сутнісні ознаки цього екзистенціального виміру людського буття. Отже, коли ми говоримо про буденність, ми маємо на увазі, наприклад, постійні спроби уникнути творчої комунікації або незвичного соціального середовища, які можуть бути викликом для сталого стилю життя людини буденності. Дослідниця О. Блинова пише наступне: «Особистість змушена пристосовуватись до ситуації соціальної нестабільності, нестійкості і швидкоплинності зміни соціокультурного простору. У таких умовах, найбільш успішною виявляється позиція особистості, яка принципово не входить до будь-якого одного контексту, ковзання по поверхні соціального, лавірування серед пропонованих обставинами соціокультурних ніш. Іде постійна боротьба – гра між особистістю та пластичними, нестабільними соціальними відносинами» [29, с. 119].

Як нами вже було показано, буденне буття людини визначається волею до самозбереження, а отже прагненням мінімізувати необхідність виходу за межі звичних ситуацій, унеможливаючи ризики потрапляння у незвичні життєві контексти тощо. Однією із форм буденності у сучасному суспільстві, на нашу думку, є орієнтація на цінності суспільства споживання. Сучасні люди вважають, що справжній зміст їхнього буття становлять матеріальні досягнення, змагання за першість у володінні якимись артефактами культури. Разом із цим,



людина буденності конструює свій образ через матеріальні досягнення, що, здебільшого, є легшим, аніж виходити за межі свого буття, творити себе як яскраву особистість. Е.Фромм пише, що лише в міру того, як ми відмовляємось від володіння, тобто небуття, припиняємо пов'язувати власну безпеку й ідентичність із тим, що маємо, припиняємо чіплятись за власне «Я» і за своє майно, – лише в міру цього виникає новий спосіб існування – буття [219, с. 101].

Ми можемо уявити ситуацію, коли людина стає учасником програм академічної мобільності у її несправжньому розумінні, прагнучи використати її в якості інструменту для доступу до вищого рівня матеріальних цінностей, заробітку тощо. Прикладом може слугувати досвід деяких програм академічних обмінів початку двохтисячних років, коли їхньою сутністю була можливість студента заробляти кошти, працюючи за кордоном, а не оновлювати свої навички та світогляд в іншому академічному середовищі. Споживацькі настрої у сучасній молоді, з одного боку, можуть породжувати яскравих, амбіційних, лідерських особистостей, які, проте, мислять термінами успіху, заробітку тощо; з іншого боку, сучасним молодим людям, що мислять у такий спосіб, складно формулювати справжній життєвий проект, адже для великої кількості сучасних студентів він виглядає в термінах «я прагну дуже високої заробітної платні» тощо. Дистанціюючись від необхідності формулювання життєвого проекту в термінах творчості, інтелектуальних та духовних досягнень, усвідомлення справжнього смислу феномена свободи та прагнення до її набуття, ці молоді люди укорінюються у буденному вимірі людського буття, втрачаючи стратегічні можливості успіху.

Ідеї метаантропології щодо буденного виміру людського буття, демонструють позицію, згідно якої буденність (свідомо або ні) стає детермінантою для більшості людей. Схожу позицію ми знаходимо в праці Е. Фромма «Мати чи бути?», який стверджує наступне: «Для більшості людей досить спокусливою є перспектива лишатись на тому самому місці, не просуватися вперед, регресувати, інакше кажучи, покладатися на те, що вже є, бо те, що ми маємо, нам відоме... Ми остерігаємося зробити крок в невідоме, у невизначене і, відповідно, уникаємо цього... Лише старе і випробуване є безпечним або, принаймні, здається таким. Кожен новий крок приховує у собі небезпеку, і в цьому – одна з причин, чому люди так бояться свободи» [219, с. 120]. Нам здається, що академічне співтовариство може бути інтерпретоване в контексті даного підходу наступним чином: академічна мобільність є формою виявлення прагнення до сво-

боди, проте, як свідчить статистика, лише незначна кількість студентів, викладачів, науковців чи адміністраторів намагаються включитись до процесів академічних обмінів, але й ще менша частина академічної спільноти відповідають вимогам та стають безпосередніми учасниками програм. Усвідомленим чи неусвідомленим виправданням для декого із них є те, що на засадах буденності людина не витрачає свої зусилля та час на «зайве» планування, «зайву» активність, та має передбачений заздалегідь ритм та зміст свого повсякденного життя. При цьому, повсякденність не завжди є комфортною, часто вона сповнена явищ, які не приносять людині задоволення, проте головним моментом є те, що людина втопає у інтеракцію із знайомим контекстом, в якості мінімізована присутність нового, незвичного.

Разом із цим, для переважної більшості університетської громади, вітчизняне академічне середовище є можливістю «не просуватися вперед», «покластися на те, що вже є» (у термінах Е. Фромма); сподіватись на те, що хтось вирішить за них їхні проблеми, визначить курс їхнього власного розвитку та забезпечить інструментами для його здійснення тощо. В контексті вищесказаного, набуває актуальності теза І. Берліна, який зазначає, що патерналізм деспотичний не тому, що він утискує сильніше, ніж неприхована, брутальна тиранія, і не тому, що він нехтує трансцендентальним розумом, втіленим в людині, а тому, що він ображає уявлення про себе, як про розумну істоту, що вирішила вести своє життя відповідно до своїх власних намірів, і передусім, що має право на визнання себе такою з боку інших людей [26, с. 216]. Людина, що свідомо уникає свободи, втрачає свою ідентичність, намагаючись залишатись середньостатистичною особистістю із рудиментарним прагненням до саморозвитку та долання меж, інколи не усвідомлює, що саме актуалізація своєї автентичності є запорукою розбудови суспільних відносин, а не тривіальність. Дослідниця Б. Сулавікова пише з цього приводу наступне: «Автентичність особистості репрезентує не тільки необхідну передумову ментального здоров'я, але ще й є етичною вимогою, що впливає на якість відносин між людьми» [302, с. 166].

Не секрет, за думкою А. Колодій, що якісні суспільні зрушення є проблемою не лише економічної та політичної трансформації суспільства, а й зміни консервативних психологічних настанов і орієнтацій, догматичного способу мислення в бік стратегій життєтворчості, самореалізації, що проявляє себе у переході від психології патерналізму й залежності до усвідомлення ролі особи-

стості, життєвої та громадянської активності [149, с. 696]. Проте, чи можливі якісні суспільні зрушення у якійсь із сфер, наприклад, у сфері вищої освіти, коли домінуючою у її представників, як ми показали вище, є орієнтація на буденний вимір людського буття?

Алармістські настрої з цього приводу набували концептуального оформлення і у працях П. Фрейре. Зокрема, одним із домінуючих стримуючих факторів розвитку, за його думкою, є орієнтація не на творчий характер педагогічної діяльності, в якому б долались межі студентів та викладачів, коли педагогічна діяльність мала б орієнтуватись на їхню співтворчість та діалогічні форми комунікації. Натомість, дослідник фіксує факт інтелектуального, творчого занепаду у педагогічній царині: «Ті інтелектуали, які все запам'ятовують, прочитують до останньої літери, рабськи підкоряються текстові, бояться ризикувати, промовляють так, начебто цитують по пам'яті, нездатні будь-яким чином пов'язати те, що вони прочитали, з тим, що відбувається у світі... Вони промовляють правильні слова про діалектику, проте мислять механістично. Такі вчителі успадковують ідеалізований світ, світ просто даних, відірваний від світу, успадкованого більшістю людей» [215, с. 48]. Буденність, за думкою представників метаантропології, є світоглядним орієнтиром для переважної більшості людей, і, на жаль, в системі освіти ця теза також не втрачає своєї актуальності.

Бути авторитарним викладачем та носієм істин в останній інстанції у відповідності до «суб'єкт-об'єктної» («депозитарної» у термінах П. Фрейре) освіти, на нашу думку, означає бути людиною, закритою для долання своїх меж, коли відкритість буттю та розгортання свого життєвого проекту детермінується волею для самозбереження, а, отже, супроводжується мінімізацією ризиків, які пов'язані із освоєнням нових інтелектуальних висот тощо. Зазначений підхід, орієнтований на статичність, на нашу думку, вступає у жорстке протиріччя із засадами сучасної вищої освіти, освіти для суспільства нового типу. Дослідниця Л. Мурашова зазначає, що освіта в інформаційному суспільстві перестає бути засобом засвоєння готових загальнонавчаних знань, стаючи засобом інформаційного обміну особистості із оточуючими людьми, обміну, який здійснюється в кожному акті її життєдіяльності та протягом всього життя, обміну, який передбачає не тільки засвоєння, але й передачу, віддачу, генерування інформації в обмін на отриману [133, с. 114].

Ще кілька десятиліть тому, відомий представник ліберальної політичної філософії І.Берлін, зазначав, що дедалі більше людей готові придбати відчуття

безпеки навіть ціною того, щоб віддати великі ділянки життя під контроль осіб, які, свідомо чи ні, систематично звужують обрій людської діяльності до розмірів, що дають змогу її контролювати, перетворюють людей на легше сполучвані частини – взаємозамінні, майже стандартні – тотальної моделі [26, с. 88]. Особливої уваги, в контексті нашого дослідження, є молодіжний, студентський вимір даної проблеми. Як показує статистика, лише невелика частина студентів прагне реалізувати та розвивати свій потенціал в межах не тільки національних, але й іноземних просторів вищої освіти, брати на себе відповідальність за творення своєї долі.

Вище ми торкнулися проблеми ролі нелінійності у сучасному суспільстві. Попередньо, у підрозділі 2.3., ми розкрили роль мобільності, руху та гнучкості у сучасній соціальній дійсності, підтвердивши тезу, що більшість соціальних практик починають носити мобільний, мінливий характер, а вміння пристосовуватись до цих змін стає імперативом виживання людини у мобільному суспільстві; в той самий час, ригідність, прагнення до сталості, ретроградство стають маргінальними. Буденне буття людини ж, навпаки, має сталу спрямованість на уникнення змін, вступаючи у протиріччя із зазначеним нами динамічним характером суспільної динаміки, постмодерністських настроїв: виглядає більш продуктивним, якщо людина не має чіткого проекту життя чи системи цінностей із чітко визначеними пріоритетами [302, с. 161]. Для академічного середовища дана теза набуває особливого значення в контексті теоретичного оформлення засад нової парадигми освіти, в центрі якої знаходиться творча, інноваційна, динамічна особистість. Говорячи ж про людину буденності, ми визначаємо її в якості представника «масового суспільства», який не бажає виділятися та ставати на шлях життєтворчості, виходити за межі своєї «зони комфорту» тощо.

У підрозділі 1.3. ми вже проілюстрували потенціал метаантропології як методологічної стратегії для аналізу таких освітніх явищ, проте особливої уваги в контексті нашого дослідження потребує аналіз феномену академічної мобільності у різних вимірах людського буття (буденне, граничне, метакричне). В даному підрозділі ми ставимо за мету дослідити феномен академічної мобільності в буденному бутті людини, а для аналізу будуть використані поняття «справжньої» та «несправжньої» академічної мобільності, теоретичні засади яких нами були досліджені у підрозділі 3.3.

На нашу думку, в ситуації потрапляння у іншу культуру в цілому, та інше академічне середовище зокрема, людина, під тиском обставин, втрачає буденну орієнтацію свого буття, а її повсякденність втрачає характер передбачуваності, помірності, спокою тощо. Занурюючись у нову академічно культуру, людина повинна засвоїти незвичні повсякденні практики, норми поведінки, та використовувати їх, змінивши, часом, докорінно своє повсякдення. Даний процес, на нашу думку, може носити складний характер, а повсякденність людини може бути сповнена тривоги та навіть страждань. Повсякденність людини у іншій країні у порівнянні із звичною для неї повсякденністю носить ознаки кризи, коли в її повсякденності майже відсутньою є розміреність, впорядкованість, до якої людина звикла. Повсякденність сповнена нормальності, звичок, вона носить характер континууму, в якому мало місця залишається для експериментів, аналізу, постановки питань та пошуку відповідей на них, вона детермінована поняттями зрозумілості, збалансованості, контролю.

Коли мова йде про людину буденного буття, то академічна мобільність із її потраплянням у незвичні (часом, радикально) повсякденні та академічні контексти, постає в якості виклику буденності. Людина буденності прагнучиме уникнути ситуацій, які можуть бути необхідністю виходу людини за свої межі, зміни розміреного темпу повсякденності тощо. Отже, про буденну людину академічного середовища (студента, викладача, науковця, адміністратора) можна говорити як про таку, що прагне сталості, як про таку, що є академічно іммобільною, або ж мобільною під тиском зовнішніх обставин, реалізуючи академічну мобільність у її «несправжній» формі, без прагнення до приросту свого евристичного потенціалу (докладніше підходить щодо «справжньої» та «несправжньої» академічної мобільності розглянуті у підрозділі 3.3.).

В контексті наведених ідей, ми вважаємо за доцільне провести моделювання, футурологічну розвідку процесів імплементації академічної мобільності у європейському освітньому просторі. У попередніх підрозділах зазначалося, що в нормативному забезпеченні процесів глобалізації простору вищої освіти на 2020 р. (ЕНЕА-2020) стверджується необхідність забезпечення того, щоб, як мінімум, 20% відсотків випускників університетів мали досвід участі у програмах академічної мобільності. Дана тенденція свідчить про те, що, з певною долею припущення, академічна мобільність поступово набуває статусу не вільного свідомого вибору для студента, а необхідності, коли в перспективі можуть бути впроваджені інструменти обов'язкової участі у програмах академічних

обмінів для підтвердження кваліфікації випускників. Отже, із великою долею ймовірності, можемо уявити, що людина буденного буття, орієнтована на сталість в своєму житті, буде змушена приймати участь у академічних обмінах.

Попередньо ми неодноразово зазначали, що феномен академічної мобільності має недостатню філософську дослідженість власних засад, здебільшого вважається інтуїтивно зрозумілим при включені у інші наукові пошуки, а при практичній своїй імплементації порушує питання, більшість із яких мають на меті оптимізацію формальних аспектів практичного здійснення в контексті формування єдиного простору вищої освіти Європи та світу (взаємне визнання кваліфікацій, кредитно-трансферна система тощо). Отже, до уваги не береться характер та зміст трансформацій особистості в іншому академічному середовищі, а успішність здійснення акту мобільності оцінюється в термінах дотримання цих формальних вимог, документального супроводу навчального процесу тощо. Таким чином, станом на сьогодні, в практиці реалізації ідей академічної мобільності у її учасників існує можливість не здійснювати змістовних оновлень в бік підвищення свого евристичного потенціалу, розширення світогляду тощо, можливість бути учасником лише на поверхневому рівні, свідомо не бажаючи виходити за межі своєї «середньостатистичності», цивілізаційного, а не особистісно визначеного, життєвого шляху. За таких умов, академічна мобільність набуває статусу «несправжності», адже вона не спрямовується на розкриття потенціалу її учасника, на оновлення знань та світогляду такої особистості. Виходячи із зазначених переконань учасника програм обміну, його комунікація носить обмежений, неплідний характер; знайомства із досягненнями альтернативних наукових шкіл, педагогічних традицій засвоюються на мінімально необхідному рівні; збагачення світогляду, набуття досвіду міжкультурної комунікації вважається ворожим для звичного передбачуваного стилю життя та мислення; можливі прояви широкого спектру негативних явищ, таких, як плагіат тощо.

Як відомо, в буденному бутті людини воля до самозбереження та продовження роду є детермінантами існування [227, с. 27]. Якщо ми спробуємо екстраполювати цей підхід на освітню сферу, то імплементація ідей академічної мобільності в буденному бутті, на нашу думку, має спектр проявів від академічної іммобільності (небажанням виходити за межі наявного рівня знань, вмінь тощо) до імітації академічної мобільності. Вважаємо, що особистість з

домінантою буденного буття, задовольняється статусом середньостатистичного члена академічної спільноти, та не спрямовує свій життєвий шлях на подолання цього статусу. Навіть у випадку необхідності включення до процесів академічної мобільності (наприклад, коли включення у процеси академічних обмінів стають необхідною вимогою отримання диплому про освіту тощо), стають їх учасником на формальному рівні, спрямовуючи свої зусилля на виконання формальних ознак (дотримання строків, документального підтвердження тощо) своєї участі, не включаючись в повноцінну комунікацію із представниками іншого академічного середовища, іншої культури в цілому.

Підводячи підсумок підрозділу, зазначимо, що особистість (студент, науковець, викладач, адміністратор навчального закладу), що проектує та здійснює своє життя, детермінуючись волями, властивими буденному буттю людини, не стає взагалі учасником такого явища, як академічна мобільність, або ж стає на декларативному, симулятивному рівні, сприймаючи її лише як інструмент для збереження своєї наперед визначеної нетворчої життєвої позиції, задля своєї безпеки, максимум – для підвищення рівня комфорту. В якості прикладу, проявом такої академічної мобільності може бути науковий плагіат, поверхневе ставлення до досягнень альтернативних академічних або наукових середовищ тощо. У підрозділі, зокрема, показано, що в буденному екзистенціальному вимірі людського буття академічна мобільність визначається небажанням людини виходити за межі свого усередненого нетворчого способу життя та мислення. В цих випадках академічна мобільність або не виникає зовсім, або ж проявляється у симулятивних формах.

#### 4.2 Академічна мобільність у граничному бутті

Логіка нашого дослідження вимагає, перш ніж перейти безпосередньо до аналізу феномену академічної мобільності у граничному екзистенціальному вимірі людського буття, детальніше зупинитись на засадах методології метаантропології щодо цього виміру людського буття.

Для характеристики граничного виміру людського буття, Н. Хамітовим зазначається наступне: «Граничне буття, або буття-на-межі, це буття, що породжує особистісне начало та заперечує буденність... Це повстання проти соціальної заданості людського життя, прорив до свободи» [226, с. 160]. На думку цього дослідника, в граничному вимірі людського буття відбувається сві-

домий вихід за межі буденності, тобто перехід в екзистенціальний простір, де людина «актуалізує свої особистісні можливості ціною своєї трагічної самотності, керуючись волею до влади, пізнання та творчості» [227, с. 29]. В контексті проекту метаантропології, граничне буття значною мірою ототожнюється з екзистенцією із властивою їй трагічністю [227, с. 275].

В контексті нашого дослідження, слід визначити принципові відмінності між людиною буденного виміру людського буття та представником граничного виміру. Людина буденності, буття якої визначено волями для самозбереження та продовження роду, представляє собою уособлення орієнтації на «тут і зараз», яка свідомо уникає авторського формулювання життєвого проекту та мінімізує необхідність особистісного трансформування у відповідності із цим проектом. Людині такої світоглядної орієнтації зручніше довірити своє життя долі, або іншим людям. Людина ж граничного буття здатна до аналізу свого життя, акцентуючись на відмінності від інших, орієнтуючись на довготермінові задачі свого життя та пов'язані із цим зміни, демонструючи здатність до абстрактного мислення, проте, життя такої людини підкорено волями до влади, пізнання та творчості. Людина граничного буття, керуючись згаданими волями, включається в процеси сприйняття та творення культури, актуалізуючи власні здібності, «трансцендуючись за межі буденності із її спокоєм та передбачуваністю» [227, с. 29].

Актуальність концепту метаантропології «граничне буття людини» в дослідженні академічної мобільності полягає в наступному: залишаючи звичне середовище, людина змушена вибудовувати нові комунікативні стратегії, трансформувати своє повсякдення в умовах альтернативного академічного і культурного середовища. Передумовою для цього, згідно ідей метаантропології, повинно бути усвідомлення своєї унікальності, яке слугувало б підставою для людини актуалізувати свій потенціал, вириватись із звичних, зрозумілих буденних практик в бік творення особистісно забарвленого екзистенціального простору. Не можна не погодитись з Н. Хамітовим, який пише, що відмова від буденності та перехід у граничний вимір людського буття є результатом «усвідомленого вибору людини» [227, с. 29].

Учасник програми академічної мобільності усвідомлює, що здійснює вихід за межі комфортної буденності, що буття у іншій країні може мати драматичний, напружений характер, а маргіналізація стає реальною загрозою. Дослідни-



ця О. Блинова з цього приводу зауважує наступне: «Кожен час змін є унікальним і народжує свої типи «маргінальної людини». Вони дуже різні. Це іммігрант, що бореться за своє існування в чужій країні. Це ізгой, відкинутий на узбіччя життя на своїй батьківщині. Це бунтар, інтелектуал-одинак, що повстає проти відсталих порядків. У нашій країні й у наш час, це тип соціально й економічно активної людини, що втратила своє місце, положення, статус під впливом зовнішніх обставин... Для всіх них є загальне – існування на межі, переломі цілісності буття» [29, с. 115]. В умовах кризи культурної ідентичності глобалізованого суспільства, в науці та буденному дискурсі утверджується теза щодо існування маргінальної кризової особистості, яка зберігає й утримує самоідентичність за допомогою «блукання» по поверхні соціальних відносин без однозначної соціокультурної ідентифікації [187, с.102-103]. Дослідник М. Слюсаревський з цього приводу пише: «В умовах тотального змішання соціокультурних зв'язків, які дозволяли суспільству бути єдиним, криза особистісної та соціальної ідентичності вже не сприймається ні громадою, ані особистістю як щось аномальне, як те, чого слід якомога швидше позбутися, а стає способом існування, стилем життя» [187, с. 102].

Загроза маргіналізації для людини при здійсненні нею акту академічної мобільності потребує додаткового прояснення з точки зору метаантропології. Маргіналізація є реальною загрозою для людини граничного буття, яка, усвідомивши свою унікальність, намагається вирватись із обмежень буденності, стилю життя, який можна описати як метафору «такий, як усі». Проте, долання меж буденності для людини граничного буття здійснюється ціною трагічності та самотності, переживання екзистенціалів «туга», «жах», «гнів», «віра» та «надія». Екзистенціально-психологічний стан людини, що пориває із буденністю, згідно проекту метаантропології Н. Хамітова, дуже схожі із ознаками маргінальної людини. Зокрема, за Е. Стунквістом, маємо наступний перелік характеристик маргінальної людини:

- дезорганізованість, приголомшеність, нездатність визначити джерело конфлікту;
- відчуття «непреступної стіни», непристосованості, невезіння;
- занепокоєння, тривожність, внутрішня напруга;
- ізольованість, відчуженість, непричетність, незручність;
- розчарування, відчай;
- егоцентричність, честолюбство, агресивність [187, с. 97].

В академічній мобільності, на нашу думку, великою є загроза маргіналізації на початку її здійснення, коли, з одного боку, людина потрапляє у ситуацію соціальної ізоляції від своєї культури, звичних соціальних практик, статусів, ролей, а, з іншого боку, не має можливості одразу долучитись до нових повсякденних обставин на правах активного суб'єкту, потребуючи певного адаптаційного періоду. Підемо навіть далі, стверджуючи, що людина може потрапити у маргінальну ситуацію також і після повернення додому, адже немає гарантій, що якісно оновлена в результаті здійснення академічної мобільності особистість не буде випадати із соціальних взаємин ригідного «рідного» суспільства. Нагадаємо, що процес ідентифікації особистості може відбуватися повно і гармонійно з явно вираженими позитивними ефектами ототожнення, а може перебігати складно і дискомфортно, особливо якщо особистість перебуває у трансформаційних чи життєво невизначених ситуаціях [187, с. 142].

Евристично цікавим, на нашу думку, буде порівняти людину граничного буття із туристом в працях З. Баумана [20; 249]. Метафора туриста, через яку З. Бауман характеризує бум мобільності в сучасному суспільстві, може бути краще зрозумілою, якщо ми розглянемо її з точки зору мети мобільності. За думкою З. Баумана, турист рухається заради досягнення мети, його рухи, в першу чергу, є результатом вирішення питання «зادля чого?», а тільки у другу чергу – через прояснення моменту «тому, що»; мета туриста – новий досвід, він є систематичним та послідовним шукачем нового досвіду, досвіду відмінності та новизни; туристи бажають занурити себе у незнайому та дивну атмосферу (приємні відчуття, відчуття лоскотання та оновлення, схожі на відчуття, академічна мобільність є специфічним проектом саморозвитку, самотворення особистості.

Цікавим, на нашу думку, потенціалом для систематизації власних знань володіє ситуація із необхідністю комунікувати на іноземній мові: брак мовних навичок дозволяє краще самому зрозуміти те, про що говориш, систематизувати та переусвідомити свої знання чи уявлення з якогось питання. Потреба вибудовувати комунікацію на іноземній мові створює проблемну ситуацію, ситуацію граничного буття. Щодо ролі вивчення іноземних мов для можливості якісно організувати свою комунікації в академічному середовищі, зазначається наступне: «Вчений творить за допомогою мови – материнської мови повсякденного спілкування та штучних мов тієї чи іншої галузі науки... для ефективної наукової творчості бажано, з одного боку, максимально розширити круг мож-

ливостей, а з іншої, – знайти способи подолання обмежень. Значні перспективи в зв'язку із цим відкриває вивчення іноземних мов» [205, с. 74].

У попередніх підрозділах нами був розглянутий феномен академічної мобільності як засіб актуалізації негативної та позитивної свободи, розкритий зв'язок цього освітнього явища із ідеологією лібералізму. Розглядаючи академічну мобільність в термінах метаантропології, а саме граничного буття людини, ми бачимо, що ідеї лібералізму резонують із засадами граничного буття людини, нам важко уявити лібералізм в якості основи світогляду людини буденності. П. Фрейре зазначав, наскільки важливою є для людини орієнтація на вихід за межі, орієнтація на граничне та метаграничне в житті особистості (в термінах метаантропології): «Мені подобається бути людиною, оскільки в моїй незавершеності я знаю, що я обумовлений. Проте, усвідомлюючи цю обумовленість, я знаю, що можу піднятися над нею... Мені подобається бути людиною, бо, хоча я і знаю, що матеріальні, суспільні, політичні, культурні та ідеологічні умови, в яких ми знаходимося, майже завжди утворюють межі, які утруднюють побудову наших ідеалів змін і перетворень, я також знаю, що ці перешкоди не одвічні» [215, с. 64].

Дослідник процесів глобалізації М. Шепелев вважає, що людина є пульсуючим ядром світової історії, доля якої залежить від здатності протистояти зростанню світової ентропії: маючи свободу вибору, вона привносить у світовий історичний процес невизначеність, альтернативність, але ця свобода вибору робить людину відповідальною за свої вчинки, особливо в умовах, коли наслідки індивідуальних дій можуть мати глобальний характер [238, с. 37]. Коли мова йде про академічну мобільність у граничному вимірі людського буття, її не слід вважати однозначним і монофонічним явищем. Не можна не помітити, що вона є складним і особистісно забарвленим явищем із широким спектром мотивів, адже кожна людина, долучаючись до іншого академічного середовища має різні очікування щодо її перебігу та результатів. В попередньому підрозділі, наприклад, нами були продемонстровані ідеї щодо включення в академічну мобільність людини буденності, показано, що академічна мобільність носить «несправжній» характер у буденному вимірі буття людини. В контексті академічної мобільності, для усіх трьох метаантропологічних вимірів буття людини (буденного, граничного та метаграничного) актуальною, на нашу думку, є наступна теза В. Чистохвалова: «Мотиви мобільності у вищій освіті можуть бути різними. Це можуть бути не тільки освітні, дослідницькі чи пов'язані із викладанням

цілі, але також і особисті, культурні, соціальні, імміграційні, мовні або інші амбіції по отриманню якісної освіти та проведенню наукових досліджень» [236, с. 14].

В нашому дослідженні ми відстоюємо позицію, що екзистенціальна проблематика має важливе значення при проведенні аналізу явищ сфери вищої освіти, коли освітні феномени мають широкий спектр проявів на буденному, граничному та метаграничному рівнях людського буття (в термінах метаантропології). Дослідник духовних засад вищої освіти А. Трубніков декларує схожу із нами методологічну позицію: «Якою ж має бути освіта? Вона повинна мати смисл, тобто, не конкретну сукупність цілей, які завжди присутні, а саме смисл. Мається на увазі не мета освіти або навчання, а перебування особи, що навчається, у певному бутті, яке може бути пов'язане з освітою; причетність до споглядання цілісності буття, в яке прагне ввести освіта» [200, с. 11]. Навчання повинно відкривати двері у буття трансцендентного, а не закривати її, обмежуючись інтелектуальним накачуванням тезаурусу особи, що навчається [200, с. 11]. Отже, дослідником постулюється розуміння освіти в якості практики, що створює екзистенціально важливі події, та прагне того, щоб об'єкт освіти зростає, долав межі, трансгресував, отже, виходив за межі буденності в простір граничного виміру людського буття. Н. Хамітов пише, що у граничному бутті людини відбувається «заперечення буденності та трансцендування за її межі, напружений крок від буденності, сповненої затишком та комфортом» [227, с. 29].

У роботах, присвячених пошукам засад сучасної педагогіки, робиться наголос, що навчальний процес повинен бути насичений значущими для особистості студентів подіями, які сприяють осягненню студентами нового інноваційного досвіду пізнання світу, науки, себе; серед цих подій важливе місце посідають спонтанні події, що викликають зміну повсякденної реальності – за таких умов, реальність, що має повсякденне значення та відповідає очікуванням, поступається місцем новому досвіду, що не мав прецеденту в досвіді суб'єктів [53, с. 132]. Ми погоджуємось із цим підходом, стверджуючи, що саме події такого плану, що моделюють інноваційний досвід, визначають сутність освітнього впливу в якості трансформації внутрішнього світу особистості [53, с. 132]. Академічна ж мобільність є середовищем, сповненим інноваційним досвідом та непередбачуваними контекстами, отже, вписується у зазначену вище педагогічну модель.

Дослідницею Л. Горюновою розроблена модель становлення мобільного спеціаліста в академічному середовищі, в процесі його навчання [53]. Низка підходів, запропонованих автором цієї моделі, можуть бути розвинені в нашому дослідженні. Вважаємо за доцільне зупинитись на основних положеннях концепції Л. Горюнової. Зокрема, дослідниця постулює факт існування трьох стадій становлення мобільного спеціаліста у процесі його навчання, зокрема:

- перетворювальна стадія, по закінченню якої особистість студента має здатність до сталого розвитку в системі професійної підготовки;
- аналітична стадія, в результаті якої формується здатність до рефлексії себе у діяльності;
- стабілізуюча стадія, в результаті якої відбувається перехід у фазу сталого функціонування в системі професійної підготовки [53, с. 279].

Л. Горюнова пояснює, що адаптивний рівень характеризується вибудовуванням траєкторії свого розвитку в залежності від умов вузівського середовища, адаптацією до цих умов [53, с. 279]. На наступній (аналітичній) стадії, в результаті незначних збурень в освітньому середовищі, відбуваються значущі для студента академічні події (зміни), що призводять до кризи його компетентності через неможливість їх подолання старими засобами, що призводить до усвідомлення ним необхідності ретельного аналізу наявних у нього знань, навичок, вмінь та компетенцій [53, с. 280]. Студент аналізує їх прояви в дійсності, усвідомлює невідповідність (недостатність) своїх ресурсів для подолання нової за змістом ситуації, і цей рефлексивний аналіз стає необхідною передумовою початку змін, що є проявом мобільності особистості [53, с. 280]. Дослідниця зауважує на тому, що освітнє середовище навчального закладу повинно бути багатим на значні освітні події, які могли б здійснювати резонуючий вплив на студента, тим самим занурюючи його у ситуації вибору свого подальшого становлення, як особистості та фахівця, простір для творення самого себе [53, с. 281].

На третій (стабілізуючій) стадії, за Л. Горюновою, відбувається безпосередній процес здійснення обраної студентом траєкторії, що дозволяє найбільш ефективним чином реалізовувати та розвивати потенціал студента [53, с. 281]. Після перетворювальної стадії виникає необхідність у сталому функціонуванні оновленої особистості в нових умовах, утворюючи певну циклічну послідовність «сталість-рух» [53, с. 281].

Також автором запропонований перелік компетенцій, необхідних майбутньому мобільному спеціалісту при отриманні освіти. Зокрема, на стабілізуючій фазі студент повинен проявляти здатність та готовність до навчання в умовах організації навчально-виховного процесу у ВНЗ; спілкуватися, співпрацювати, використовувати свої знання [53, с. 286]. На аналітичній стадії, до низки необхідних компетенцій Л. Горюнова відносить здатність та готовність навчатись самостійно; рефлексувати події, умови, результати діяльності; оцінювати результати своєї діяльності; варіативно використовувати навички спілкування [53, с. 286]. На перетворювальній стадії від студента необхідне виявлення здібностей до спільної діяльності; вміння вибудовувати стратегію власного самовдосконалення; здатність до структурування власних знань, вмінь та ситуативно-адекватно їх актуалізувати; використовувати інноваційні ідеї; вибудовувати стратегію самовдосконалення [53, с. 286].

Нам здається, що підхід Л. Горюнової резонує із концептом граничного буття людини в метаантропології. Потрапляючи у інше академічне та, в цілому, культурне середовище, людина щохвилини вирішує питання щодо необхідності активно реагувати на виклики повсякдення. В залежності від виміру людського буття, в якому актуалізуються ці виклики, особистість по-різному може на них реагувати: якщо мова йде про академічну мобільність людини буденного буття, то така людина намагатиметься уникати змістовних внутрішніх перетворень, залишаючись в межах наперед визначеного життєвого шляху, уникаючи відповідальності за творення своєї долі; людина з граничного буття, що усвідомила свою відмінність та керується волею до влади, волею до пізнання та творчості, здатна використати досвід академічної мобільності для долання меж свого буття.

На нашу думку, останній підхід вичерпно описується наступною тезою: «Будь-який досвід може стати основою для трансформування самого себе, тобто діяльності, спрямованої на те, аби стати іншим. В даному слові приставка «транс» вказує на вихід поза себе – на горизонт, на межу, на свій telos, крайність, яка керує перебігом трансформування. Людина, стаючи собою, стає іншою... Відчуття включеності до трансформації призводить до передбачення того, що буде» [53, с.128]. У граничному бутті людини спостерігається свідоме включення людини у проблемні ситуації, які вимагають занурення у контексти, сповнені трагічності та непередбачуваності, у той час, як для людини буденнос-

ті ці ситуації якщо і трапляються, то завдяки зовнішнім впливам чи непередбачуваним викликам долі (хвороби, катастрофи тощо).

Наша теза про спрямованість людини граничного буття на здійснення активів академічної мобільності спирається на те, що граничне буття людини визначається волею до влади, досягнення якої, у більшості випадків, відбувається через спроби підвищення своєї оцінки в очах оточуючих, через ствердження свого авторитету. Отже, включаючись до проектів академічних обмінів, людина граничного буття сподівається не на трансформацію свого особистісного потенціалу, а на приріст у його оцінці іншими людьми, що може просунути таку людину (кар'єриста, наприклад), на ще один щабель вище по відношенню до оточуючих. На користь цієї тези слугує наступне: «Серед потреб, які можуть впливати на посилення мобільнісного потенціалу освіти, слід виділити необхідність у визнанні. Потреба у визнанні виражається у необхідності оцінки та поваги з боку інших людей, а також поваги до самого себе, яка від них залежить. В межах виконання професійної ролі, потреба у визнанні яскраво виражається в наявності почуття власної компетентності та вправності» [142, с. 98].

У попередніх підрозділах нами була запропонована ідея розуміти феномен академічної мобільності в якості потужного інструменту розвитку евристичного потенціалу особистості. За Н. Карамішевою, термін «евристичний» позначає все те, що пов'язано із пошуком та знаходженням нового, відкриттями та винаходами, моделюванням та конструюванням певних артефактів культур і цивілізацій [89, с. 10]. Якщо ж ми звернемося до ідей метаантропології, зокрема до праць Н. Хамітова, то знайдемо підтвердження того, що граничне буття людини значною мірою спрямоване на творення артефактів культури [227, с. 29]. Нагадаємо, що людина граничного буття наповнена волею до влади, а також волею до пізнання та творчості, проте ці волі об'єктивуються у артефактах культури, якими людина володіє, які вона пізнає, або ж які вона створює. Проте, людина граничного буття не налаштована творити відносини з іншими представниками академічного середовища, вона не спрямовує свою діяльність на досягнення діалогової комунікації, – стає заручником волі до пізнання та творчості, а також волі до влади.

Дослідницею Л. Горюновою описується ситуація, коли незадоволеність наявним буттям створює ситуацію невизначеності для людини, а вирішення цієї ситуації може бути наступним: «У людини виникає бажання змінити себе і вона проявляє активність. Момент прийняття на себе відповідальності та рішучості

щодо зміни себе та ситуації – це перехід в позицію людини, що вибудовує своє життя та свою діяльність» [53, с. 128]. Таким чином, ми бачимо, що вихід за межі свого існування вимагає наявності у людини розвиненого почуття відповідальності та усвідомленості проекту свого життя, коли людина готова відповідально долати свої межі на шляху здійснення життєвого проекту. Дослідниця О. Тимошенко зазначає, що з огляду на індивіда, як на діючого, активного суб'єкта, який творить сам себе, впливає, що не тільки суспільство, так би мовити, обставини, але й сам індивід несе значну частку відповідальності за формування своєї особистості [198, с. 69].

Нами вже наголошувалось, що людина граничного буття керується волею до влади, а отже прагне звеличити себе, мати високу оцінку в очах оточуючих, а будь-яка діяльність розглядається такою людиною в якості можливості отримати вищий рівень влади чи поваги. Задоволення потреби в оцінці, повазі породжує у людини відчуття впевненості у собі, відчуття власної значущості, сили, адекватності, відчуття, що вона є корисною та необхідною в цьому світі, в той час, як незадоволена потреба, навпаки, викликає у неї почуття приниження, слабкості, безпорадності, які, в свою чергу, слугують підґрунтям для відчаю [142, с. 98]. Окрім відчаю, людина граничного буття переживає екзистенціальні туги, жаху, гніву, віри та надії [227, с. 29]. На нашу думку, досвід академічної мобільності, як діалог культур, стає полігоном актуалізації зазначених екзистенціалів, адже там набагато більшою є ймовірність бути приголомшеним, залишитись незрозумілим в процесі комунікації, відчуті неприязнь та прояви дискримінації тощо.

З наведених вище фактів логічно випливає, що академічна мобільність для людини граничного буття постає формальним інструментом для отримання нового рівня влади, кроком у проектуванні своєї кар'єри, адже можливість проживання чи навчання в іншій країні, з одного боку, дає людям новий культурний, соціальний та академічний досвід, з іншого – підвищує конкурентоздатність на ринку праці [236, с. 19].

Особистісні якості, навички та досвід, отримані протягом навчання в університеті (університетах) стають не менш важливими при оцінці людини в якості трудового капіталу. Дійсно, участь у програмах академічних обмінів здатна значним чином підвищити як кваліфікаційні якості фахівця в очах роботодавця, так і надати йому можливості для розвитку своїх мовленнєвих компетенцій,



вміння співпрацювати у мультикультурному середовищі тощо. Н. Варгезе відзначає щодо оцінки престижності навчання за кордоном наступне: «Академічний престиж та рейтинг університету пов'язаний із його дослідницькими можливостями та рівню довіри. Багато студентів, що шукають освіту за кордоном, особливо докторського ступеню, повинні прийняти ці фактори до уваги, обираючи країну та інституцію, де вони бажають навчатись. Цим пояснюється той факт, що велика кількість іноземних студентів їдуть до такої країни, як США, у якій знаходяться шість із десяти найкращих університетів світу» [313, с. 15].

До того ж, для викладачів та науковців питання підтримки свого престижу в академічних колах починає набувати статусу життєвої необхідності, коли відмова помічати необхідність «творити» свою оцінку в очах інших представників академічного середовища призводить до маргіналізації цих представників: дослідник Р.Дж. Ліман пише, що академічна мобільність надає доступ науковцям для зростання їхнього культурного капіталу (публікації, міжнародна орієнтація, мовні навички) та символічного капіталу (репутація, кредити, влада), які співвідносяться із наявним статусом у навчальному закладі, якщо ж науковці не приймають участі у цих процесах, вони маргіналізуються [277, с. 616].

В умовах поширення ідей глобалізації, розбудови глобальних просторів вищої освіти та досліджень, представники академічного середовища змушені грати за правилами нового світопорядку із його ринковими механізмами, коли рівень підприємливості кожного члена академічного середовища набуває важливого значення. Наприклад, на глобальному ринку праці більшу привабливість матиме фахівець із досвідом навчання чи проживання у іншій країні, що свідчитиме про розвинені мовні компетенції, здатність до полікультурного діалогу. Дослідниця процесів конструювання ідентичності в освіті Е. Раутенфельд робить акцент, що зараз підприємливість набуває статусу важливої ознаки сучасного представника академічної спільноти: «Підприємливість включає здатність ідентифікувати власні сильні та слабкі сторони, демонструвати проактивну поведінку, бути допитливим, розуміти ризики, позитивно реагувати на зміни... знати, як переводити ідеї у практику, як перейти від діалогу та переговорів до конкретних дій» [290, с. 151].

Зважаючи на вищезазначене, життєва стратегія представника академічного середовища граничного буття в певній мірі може бути охарактеризована як адекватна сучасним викликам. Специфіка сучасних соціальних змін, досліджена П. Друкером, дає підстави йому обґрунтувати тезу, що робітникам розумової

праці, до яких ми відносимо науковців в першу чергу, властива більш складна система мотивів для парці, які не обмежуються тільки отриманням заробітної платні: «Потреби робітника розумової праці набагато вищі, аніж потреби робітника фізичної праці. Більш того, вони зовсім інші. Для працівника фізичної праці робота була, перш за все, джерелом «засобів для існування»... Робітник розумової праці не може бути задоволений роботою, що приносить йому тільки засоби для існування» [63, с. 246]. Ідеї П.Друкера резонують із підходом Р. Інглхарта, який постулював перехід до активного вжитку так званих постматеріальних цінностей, коли визнання оточуючими, або участь у важливій для людської цивілізації діяльності стає важливішим за рівень заробітної платні.

Зокрема, Р. Інглхартом чітко сформульований зв'язок між соціальними трансформаціями сучасності та змінами аксіологічних засад суспільства: процес індустріалізації несе із собою раціоналізацію, секуляризацію та бюрократизацію, але виникнення «суспільства знань» обертається змінами іншого порядку, у новому напрямку, – підвищується роль особистої незалежності (*individual autonomy*), самовираження та свободи вибору; ствердження цінностей самовираження (*selfexpression values*) перетворює модернізацію у процес розвитку людства, формуючи тим самим гуманістичне суспільство нового типу, в центрі якого знаходиться людина [83, с. 10-11]. Отже, імперативом сучасності стає додання меж буденності та прорив до граничного буття, в якому можливе самовираження, розвиток та творчість.

Невід'ємною компетенцією людини у глобалізованому суспільстві є так звана навченість навчатися (*learning to learn*), яка є здатністю до організації і постійного продовження власного індивідуального і/або групового навчання, що спирається на вміння оцінювати свої навчальні потреби, їхній процес та прогрес; визначення своїх можливостей, подолання перешкод для успішного навчання, відповідну мотивацію та впевненість [138, с. 42]. Ми можемо запропонувати тезу, що орієнтація на змістовну трансформацію себе в освітньому просторі може бути властивою людині граничного виміру людського буття, вона ж, на нашу думку, є адекватною формою реакції на темп сучасної соціальної динаміки, коли сталість та небажання змінюватись перестають бути актуальними в якості життєвої орієнтації. Дослідниця О. Астаф'єва пише, що в добу глобалізації значно зростає роль освіти та культури як таких, що формують креативну природу людини та виховують новий тип особистості із сильними внут-

рішніми мотиваціями для майбутнього відтворення знань та інформації, яка в своїй діяльності спирається на нову шкалу цінностей із домінуючими неекономічними мотивами [16, с. 205].

Нами вже зазначалося, що звільнення від буденності, яке повинна здійснити людина граничного виміру людського буття, відмовляючись від статусу «такий, як усі» та спрямовуючи себе у бік розвитку й відповідальності за творення себе, дається їй ціною трагічної самотності. Особливого значення ця теза набуває при аналізі контексту академічної мобільності, у який може бути занурена людина граничного буття. Дослідники М. Слюсаревський та О. Блинова зауважують, що розрив зв'язків із своїм найближчим оточенням відбувається через те, що особистість, перебуваючи в іншому культурному середовищі, починає змінювати смаки, оцінки, цінності та погляди, сама вона та її найближче оточення починають обертатися у двох різних соціальних, етнокультурних та професійних сферах [187, с.117]. Якщо ми звернемо увагу на перелік тих якостей, які людина отримує в процесі здійснення академічної мобільності, ми бачимо, що усі вони в процесі свого формування потребують долаття певних меж, носять трансгресивний характер. Дослідник В. Чистохвалов наводить наступний перелік рис: вміння обирати шляхи взаємодії із оточуючим світом; здатність мислити у порівняльному аспекті; здатність до міжкультурної комунікації; здатність визнавати недостатність знання, тобто знання про нестачу знання; здатність змінювати самосприйняття; здатність розглядати свою країну в кроскультурному аспекті; наявність знань про інші культури, отримані безпосередньо шляхом занурення у них [236, с. 15].

У підрозділі 3.3. нами були визначені засади розуміння феномену академічної мобільності у справжньому та несправжньому сенсах: якщо в процесі участі у програмах академічних обмінів у її учасника відбулося зростання евристичного потенціалу особистості, то ми маємо підстави говорити про академічну мобільність у її справжньому сенсі. Говорячи про людину граничного буття, ми фіксуємо зрушення від несправжньої академічної мобільності до її проявів у справжньому сенсі: якщо людина буденного екзистенціального виміру людського буття не може ставати учасником програм мобільності з метою власної трансформації, виходу за межі свого наявного буття, уникає проявів індивідуальності, або ж зводить академічну мобільність в ранг імітації, то людина граничного буття, при зануренні у альтернативне академічне середовище, здатна долати свої межі. Але така людина потрапляє в граничні ситуації, які можуть пе-

перостати у серйозні екзистенціально-психологічні конфлікти. Тому, нам все ж важко назвати академічну мобільність людини граничного буття справжньою, адже людина граничного буття мотивована не відкритістю у майбутнє, бажанням включатись до щирої змістовної комунікації із представниками інших культур та академічних шкіл, а лише прагненням набути нового владного статусу.

Підводячи підсумки, зазначимо, що у граничному екзистенціальному вимірі буття людина часто-густо керується егоцентричними мотивами, сприймаючи академічну мобільність в якості інструменту реалізації волі до влади або волі до пізнання та творчості. Таку людину рухає бажання панувати над іншими, зростати над собою з метою стати «вищим» за інших, що супроводжується нестабільним приростом евристичності в своїй предметній сфері. Особистість у граничному вимірі людського буття сприймає академічну мобільність в якості «технічного» засобу для свого виходу за межі наявного стану, в якості досягнення культури та творення її артефактів. На нашу думку, це може бути шлях кар'єриста, для якого зміст своїх внутрішніх перетворень в результаті занурення в інші академічні контексти поступається перед можливістю отримати важливу «галочку» у своєму академічному послужному списку. Комунікація в цьому вимірі позбавлена продуктивної діалогічності через закритість людини граничного буття по відношенню до Іншого. У випадку із академічною мобільністю – людина граничного буття в недостатній мірі спрямована на засвоєння досягнень інших культур та академічних спільнот, на розвиток навичок багатомовної комунікації тощо через свою закритість на рівні світоглядної позиції по відношенню до Іншого. Отже, в життєвому світі людини граничного буття академічна мобільність все ще залишається «несправжньою» або стає «частково справжньою».

### **4.3 Академічна мобільність в метаграничному вимірі людського буття**

У двох попередніх підрозділах ми розкрили, що являє собою феномен академічної мобільності у буденному та граничному екзистенціальних вимірах людського буття. Перш, ніж перейти до аналізу академічної мобільності у метаграничному бутті людини, приділимо увагу проясненню специфіки метаграничного виміру людського буття у сучасному проекті метаантропології.

Метаграничне буття означає вимір людського буття, в якому «відбувається вихід за межі буденного буття з його безособистісною визначеністю та граничного буття з його трагічністю та екзистенціальною відчуженістю» [227, с. 26]. Важливою відмінністю метаграничного буття від граничного, є перехід від об'єктивації до актуалізації особистості в культурі, від творення артефактів культури до творення себе та простору комунікації. Н. Хамітов зазначає, що, на відміну від граничного буття, у метаграничному бутті ми спостерігаємо процеси гармонійного творення особистості та простору комунікації, яке відбувається на фоні глибинного очищення та олюднення людського буття, коли набувають значення воля до свободи та любові, прояснення змісту феномену толерантності [227, с. 27]. Лише у метаграничному вимірі буття людини набуває гармонійного характеру, зокрема: «Гармонія метаграничного буття – це гармонія отримання свободи як творчості свого життя, а також гармонія особистісного вирішення трагічних протиріч життя. Це творення свого життя як цілісності та осягнення її сенсу, а в результаті – отримання повноти життя» [226, с. 164-165]. Філософською основою метаграничного буття є духовне «еволюціонування людини до свого вільно обраного гармонійного буття» [226, с. 166].

Вище ми зазначили, що толерантність постає основою творення простору комунікації у метаграничному бутті людини. Зазначимо, що вона також визнається однією із базових характеристик університетської освіти у XXI ст. (Лісабонська декларація 2007 року «Європейські університети: різноманіття за єдністю мети»): «Європейські університети визнають свою відповідальність перед широкою спільнотою за сприяння соціальній рівності та розвиток інтеграційного суспільства» [3, с. 131].

За думкою великої кількості дослідників, досвід міжкультурної комунікації в освіті має потужний потенціал для трансформації особистості. На нашу думку, академічна мобільність є таким феноменом, який яскраво демонструє вірність зазначеної позиції, адже повсякдення у іншому культурному та академічному середовищі сповнене мовних, культурних, академічних тощо ситуацій, які можуть бути охарактеризовані в якості близьких до граничних ситуацій. В термінах екзистенціалізму та метаантропології, що послідовно розгортає ідеї екзистенціальної філософії (зокрема, А. Камю, Ж.-П. Сартра, К. Ясперса), під граничною розуміється ситуація, в якій людина переживає життєвий досвід (часто на межі життя та смерті), в процесі якого людиною усвідомлюються гли-

бинні засади свого буття. В одному із досліджень стверджується, що у освітньому контексті досвід комунікації у іноземному середовищі має велике значення: потрапляючи у ситуацію, коли все звичне зведено до мінімуму, а звичні шляхи пошуку відповідей на виклики складних обставин, позитивно впливають на розвиток особистості [245, с. 14].

Чи можемо ми використати концепт «гранична ситуація» для осмислення буття людини, яка потрапила в нове академічне середовище і не відразу адаптується там? Виходячи з тих контекстів, які вкладаються в це поняття в екзистенціальній філософії, коректніше говорити про проблемні ситуації, що виникають в ході академічної мобільності. Ми можемо припустити, що людина метаграничного буття налаштована на комунікативну відвертість, а не лише на індивідуальну творчість, здатна більш плідно, ніж людина граничного буття, долати ці проблемні ситуації.

Дійсно, академічну мобільність, яка здійснюється особистістю, що відкрита до трансформації своїх змістів, виходу за свої межі, постає інструментом розвитку її здібностей. Ми наголошуємо, що академічна мобільність у буденному, граничному та метаграничному вимірах людського буття має різний потенціал до позитивних змін, адже кожен вимір людського буття підкорений різним волям (до самозбереження, до влади, до свободи тощо). При цьому, не тільки академічна мобільність, але й сам феномен освіти в цілому за своїм сенсом полягає у тому, щоб шляхом безперервних випробувань і експериментів людина здобула знання себе, причому таке знання, яке не було б жорстким чином прив'язане до існуючих умов, існуючого контексту, тих норм і запитів, що вимагають і передбачають вузькоспеціалізовану людину, яка стає безпорадною, коли плин життя кидає її напризволяще і вимагає самостійних і незвичайних (іноді – надзвичайних) рішень [69, с. 213]. На нашу думку, досвід освіти в умовах іншої культури є контекстом, в якому людина постає перед потужними викликами своєму еству та, в залежності від того, яким чином вона вирішує протиріччя, що виникають, творить себе та простори комунікацій, долає межі, або ж, навпаки, постає жертвою цих викликів.

У відповідності до ідей метаантропології, в метаграничному вимірі людського буття особистість досягає глибин справжнього розуміння сутності феномену свободи та прагне її актуалізувати. Отже, для людини метаграничного буття, яка занурена в освітні контексти, і освіта повинна бути простором її ак-

туалізації. Цей підхід резонує із наступною думкою П.Фрейре: «Освіта як практика свободи – на протигагу освіті як практиці домінування – заперечує абстрактність, ізольованість, непов'язаність і непричетність людини до світу; вона також заперечує, що світ існує як реальність окремо від людей. Реальне усвідомлення не включає в себе ані абстрактну людину, ані світ без людей, а включає людей у їхніх стосунках зі світом. У цих стосунках свідомість і світ існують одночасно: свідомість не передує світові й не йде позад нього» [214, с. 63].

До того ж, на нашу думку, академічна мобільність уособлює собою можливість реалізації академічної свободи студента, даючи йому можливість доступу до альтернативних академічних просторів та проектування своєї освітньої траєкторії. Людина метаграницного буття, виходячи на рівень реалізації свободи як творчості свого життя, підіймається до рівня реалізації широкого спектру фундаментальних прав і свобод людини, які, здебільшого, залишаються незатребуваними у буденному та граничному екзистенціальних вимірах людського буття. У глобальному світі, із його високим рівнем соціально-економічної нерівності, реалізація права людини на вільний вибір роботи (стаття 23 Всезагальної Декларації прав людини) та права на пристойні умови існування (передбаченого статтею 25 Всезагальної Декларації), стає важко досяжною без можливості переміщення; саме ж право на вільне переміщення постає питанням не простого додання ще одного права до існуючого переліку прав, це є питанням укріплення поваги до прав людини, які вже визнані засадничими [128, с. 28]. Таким чином, академічна мобільність постає засобом для реалізації фундаментальних прав та свобод для людини метаграницного буття. З іншого боку, досягнення свободи є складним процесом подолання трагічних протиріч людського буття, подолання недосконалості соціального устрою та наявної у сучасному суспільстві практики несвободи більшості членів суспільства. Дослідник М. Шепелєв окреслює контекст, із яким змушена вступати у боротьбу людина метаграницного буття наступним чином: «Наявність дисгармонії універсуму свідчить про відсутність свободи, а обставини, що породжують дисгармонію, зводять можливості несвободної людини до одновимірної орієнтації між знищенням ворога та власною загибеллю. Тріумфує принцип «війни усіх проти усіх», коли «*homo homini lupus est*». Подолати це можна лише за рахунок олюднення себе та середовища» [238, с. 37].

Нами вище зазначалося, що метаграницне буття людини визначається волями до свободи та любові. На нашу думку, одним із концептів, який здатен ро-

зкрити потенціал академічної мобільності в метаграничному бутті людини, є концепт Г. Медісона, що має назву «екзистенціальна міграція». Американський дослідник зазначає, що за допомогою цього поняття він намагається розкрити сутність міграції, що не носить економічних мотивів, не спричинена жагою до подорожей, вигнанням чи примусом; екзистенціальна міграція намагається описати засади екзистенції людини, що живе в іншій країні, буття іноземця [279]. Автор зазначає, що даний концепт виник за результатами інтерв'ювання добровільних мігрантів з усього світу, що зараз проживають в Лондоні, а ціннісними засадами для здійснення своєї міграції ці люди визначали важливість свободи та незалежності, реалізацію свого внутрішнього потенціалу, відкритість до досвіду пізнання тайнства життя, а також важливість відмінності та «іноземності» в якості стимулів для розширення перспектив та власного розвитку [279]. Г. Медісон постулює, що екзистенціальна міграція дозволяє нам переформулювати психологічні засади досліджень процесів міграції, культурної антропології, туризму, психотерапії тощо [279].

В контексті проекту метаантропології, ми не ставимо перед собою таких широких задач, проте спробуємо пов'язати концепт Г. Медісона «екзистенціальна міграція» із феноменом академічної мобільності у метаграничному бутті людини. Ми можемо припустити, що людина з проявами екзистенціальної міграції може бути як людиною граничного буття, так і людиною буття метаграничного. Головним критерієм їхньої відмінності може бути екзистенціальна та світоглядна відкритість іншій культурі, здатність не лише до творчості, а й до співтворчості.

На нашу думку, порівняння студентів із добровільними трудовими мігрантами дає змогу виявити цікаву специфіку здійснення акту академічної мобільності: «Як і у експатріантів, тривалість закордонного досвіду знаходиться у діапазоні від короткого до середнього. Як і у експатріантів, закордонний досвід студентів може бути лише епізодом у житті... Однією із головних відмінностей між цими групами є більший рівень флексибільності молоді. Без сімейних зобов'язань та інших обмежень, студенти перебувають у позиції більшої сімейної та економічної «легкості»... тому їхній емоційний та ментальний горизонти мають вищий ступінь свободи. Як результат, їхня інтеграція у інше середовище може перебігати легше, швидше та більш повноцінно» [284, с. 6]. Отже, вихід у метаграничний простір буття людини у академічній мобільності має високий



потенціал завдяки віковим та соціальним особливостям учасників програм академічних обмінів.

Вище ми використали термін «флексибільність», яким позначили ступінь гнучкості людини до сприйняття нової інформації, нових обставин життя, нових цінностей тощо. У підрозділі 5.1. нами будуть окремо проаналізовані теоретичні засади використання цього терміну, особливо у контексті імплементації ідей академічної мобільності. Флексибільність мислення для учасника програм академічної мобільності, на нашу думку, є необхідною засадою його відкритості світові, та слугує не стільки засобом адаптації до змін, але й можливістю творчо вибудовувати свої життєві стратегії.

На початку підрозділу нами зазначалось, що глибинне розуміння толерантності властиве метаграницьному буттю людини. Спробуємо розкрити, чи набуває важливого значення дана теза при аналізі процесів включення людини до програм академічних обмінів. Російська дослідниця С. Крилова робить наголос, що найбільш значних особистісних змін можна чекати у зв'язку із розширенням безпосереднього досвіду із представниками інших культур: обмежені та часто спотворені відомості про представників інших культурних груп можуть слугувати основою для їхньої необґрунтованої негативної оцінки, тобто до упереджень, в той час, як комунікація із конкретними представниками цих груп може сприяти послабленню упереджень і, як наслідок – підвищенню міжкультурної толерантності [112, с. 20-21]. З позицій метаантропології, толерантність розуміється як здатність людини вступати у плідну комунікацію з іншою людиною на засадах поваги до її своєрідності та свободи, а практика толерантності потребує не тільки абстрактної поваги до Іншого, але й відповідальності [227, с. 203]. У відповідності з соціальними запитами інтегративного (полікультурного) суспільства, людина повинна прагнути розвитку толерантного світогляду, який зараз набуває характеру життєвої потреби в умовах співіснування представників різних культур.

Толерантність, як основна риса взаємин у полікультурному світі, є ознакою впевненості у собі й усвідомлення надійності власних позицій, ознакою відкритості: вона розглядається як цінність і норма цивілізованого суспільства, що проявляється в праві всіх індивідів і груп бути різними; як відмова від домінування, готовність до розуміння і співпраці за наявних відмінностей; як визнання багатовимірності, багатовекторності та розмаїття культур [187, с. 103]. Саме метаграницьний вимір людського буття й актуалізує наведені вище прояви

толерантності. До того ж, досвід історичного розвитку людської цивілізації доводить можливість плідного міжкультурного діалогу, побудованого на глобальних загальнолюдських цінностях: незалежно від культури, люди сповідують однакові цінності, такі як сміливість, мудрість, дружелюбність, працьовитість, чесність, повага до старших тощо. І задача сучасної особистості, особливо сучасного студента, формувати комунікативні стратегії, ціннісні засади яких мали б спільний, загальнолюдський характер.

Хотілося б звернути увагу, що в нашому дослідженні толерантність розуміється в якості активної світоглядної позиції, що не асоціюється із поблажливим ставленням, а сама ця позиція ґрунтується на визнанні загальних прав та свобод усіх без виключення людей. Аналіз М. Слюсаревським та О. Блиновою контекстів використання поняття «толерантність» підтверджує факт розмитості семантики цього поняття. Зокрема, авторами визначено шість різних підходів до розуміння сутності толерантності у науковому дискурсі: терпимість до іншого роду поглядів, вдачі, звичок; терпимість, поблажливість до кого-небудь, чого-небудь; властивість чи риса, здатність щось чи кого-небудь терпіти лише з милосердя; моральні якості, що характеризують ставлення до інтересів, переконань, вірувань, звичаїв та поведінки інших людей; моральні якості особистості, що характеризують терпиме ставлення до інших людей, незалежно від їхньої етнічної, національної або культурної належності; відсутність вимог і заборон, коли це можливо, тобто свобода, що впливає із стриманості, визнання права іншого чинити і мислити інакше [187, с. 103-104].

П. Фрейре відзначає продуктивність відкритого та толерантного ставлення до Іншого та акцентує увагу на значенні цих принципів для освітньої сфери: «Жити у відкритості до інших і мати відкриту у перспективу допитливість до життя і його викликів дуже важливо для педагогічної дійсності. Поєднання цієї відкритості з повагою до інших і, час від часу, коли є можливість, критичне осмислення відкритості має бути суттєвою частиною вчителювання. Етична, політична й педагогічна основа цієї відкритості виходить з діалогу, що збагачує і вдосконалює її» [215, с. 111]. Міжкультурна (як мінімум, бікультурна) взаємодія в умовах академічної мобільності тримає в полі зору дві точки зору та дві перспективи розгортання результату цієї взаємодії, проте толерантні засади цієї взаємодії потребують її розгортання у третьому напрямкові, по своєрідній рівнодіючій зазначених точок зору, в якій долались би можливі протиріччя.

У метаантропології стверджується, що глибинне розуміння феномену толерантності відбувається в метаграничному вимірі людського буття, разом із усвідомлення єдності свободи та любові. Якщо даний підхід екстраполювати на проблематику академічної мобільності, ми постаємо перед необхідністю проаналізувати підходи мультикультуралізму як світоглядної орієнтації полікультурного соціуму, адже головним чинником становлення мультикультурної особистості в наш час стає культивування навичок толерантності у неї, яка не має нічого спільного із поступками, поблажливим ставленням, а, скоріше, навпаки: толерантність означає активну світоглядну позицію, в основі якої лежить визнання загальних прав людини та основних свобод інших людей. Дослідниця проблем міжкультурної комунікації Ф. Бреззі наголошує, що у сучасному глобалізованому мультиетнічному світі, вимога до філософів мислити у менш самореферентному та етноцентричному стилі стає етичною вимогою, висуненою задля уникнення колоніальних мотивів у мисленні: пропонується, щоб мета філософських дискусій носила більш універсальний характер [251, с. 85]. Дійсно, філософські концепції сучасного суспільного устрою повинні спрямовуватись не на пошук відмінностей та їхнє поглиблення, а на зближення та поліетнічний діалог.

Ми поділяємо точку зору, що довкола світу спостерігається ще багато проявів політичної нестабільності, етнічних конфліктів, моральних дилем та упередженості, тому важливо здійснити повернення до педагогіки серця, навчитись жити разом: це час для науковців та дослідників, експертів в галузі освіти, викладачів, адміністраторів зробити свій внесок, аби об'єднатись у своїх зусиллях донести через освіту потенційні вигоди для суспільства від співіснування разом на засадах взаєморозуміння [305, с. 2]. Провідне місце в цій діяльності має викладач, від якого вимагається дозволити студентам зрозуміти потенціал взаємин між різними культурами, занурюючись в них: саме так вони зможуть ідентифікувати свою культуру та перейнятися повагою до неї, виявляючи при цьому розуміння та повагу до інших культур. В сучасній філософії освіти культивується думка, що концепт освіти, який робив кола протягом останнього століття, повинен змінитися радикально: освіта повинна відійти від того, щоб бути вправою із кінцевою метою у вигляді передачі знань, до нової форми соціально-емоційної практики, яка є найкращим шляхом для сталого поширення етосу навчання жити разом [305, с. 7-8].

За думкою Я. Пелікана, суспільство має вимагати від своєї освітньої системи, щоб вона спрямовувала членів наступного покоління, допомагаючи їм переступати через окремішність своєї власної культури в ім'я людства, виходячи з найбільш прагматичних і, водночас, найбільш ідеалістичних засад [152, с. 226]. Український же контекст мультикультурної проблематики демонструє наступне: «Україна, своїм історичним минулим і сучасним, у пошуках свого власного «шляху в Європу», тобто до загальнонаціонального устрою життя на рівні здобутків сучасної цивілізації, фактично просувається шляхом формування своєї власної політики багатокультурності... Десятиліття цих пошуків за часів нової української державності поки що продемонстрували, яким складним і суперечливим може бути цей шлях» [76, с. 182].

При здійсненні міжнародної академічної мобільності через знайомство із культурою, стилем життя країни-акцептора людина отримує не тільки навички роботи у іншому освітньому або науковому середовищі, але й розвиває своє полікультурне мислення. В цього приводу Ю. Сергєєва пише, що людина гостріше починає усвідомлювати себе частиною світової спільноти, в неї загострюється національна самосвідомість та почуття відповідальності за долю людства [184, с. 17]. Саме у метаграницному екзистенціальному вимірі людського буття бінарна опозиція «свій-чужий» не надає буттю людини характеру загостреного протиріччя, а вирішується через усвідомлення глибинного змісту феномену толерантності та розуміння Іншого.

Саме у метаграницному бутті долаються такі явища, як стереотипне мислення, яке заважає розкриттю потенціалу особистості в академічній мобільності. Зрозуміло, що соціальна реальність через свою фрагментованість (окремі індивіди, соціальні групи тощо) набуває суперечливого та невизначеного характеру, а, для вписування в неї, людина змушена час від часу здійснювати операції спрощування, шукаючи засоби оперування із різноманітним характером оточуючої дійсності, застосовуючи стереотипи. Ми розуміємо необхідність їхнього використання у нашій повсякденній комунікації, важко уявити життя без них, проте стереотипи не повинні бути їхньою домінантою, адже активне їхнє конструювання та використання надає негативних рис комунікативним практикам, стаючи інструментом маніпуляцій з боку політичних сил тощо.

Комунікативний аспект у багатокультурному середовищі також потребує розробки мовленнєвих стратегій, розвитку навичок володіння іноземними (зде-

більшого, англійською) мовами, адже засвоєння системи значень іншої культури призводить до збільшення кількості психологічних вимірів світу, який сприймає людина, завдяки чому долається культурна егоцентричність мислення, що створює перепони на шляху мультикультурного діалогу: багатокультурна людина отримує здатність сприймати світ з інших культурних позицій, тобто більш об'єктивно, і першим кроком для засвоєння системи значень іншої культури є вивчення мови цієї культури [112, с. 24].

Стосовно історії становлення процесів академічної мобільності в Європі, слід нагадати ту роль, яку мала латина в якості спільної мови навчання з доби Середньовіччя, створюючи сприятливий комунікативний простір для академічних мандрівників. Англійська мова стає латиною для XXI ст., вона зараз є головною мовою для передачі знання, електронних засобів комунікації в усьому світі, при розробці навчальних програм, для супроводу міжнародної академічної співпраці, навіть у тих країнах, де англійська мова не є мовою навчання у вищій освіті [271, с. 127]. З іншого боку, в контексті метаантропології, ми повинні усвідомлювати, що поєднання рідної мови з англійською, є необхідною умовою формування справжнього вченого; при цьому, здатність до написання текстів англійською мовою, а викладання нею повинно поєднуватись з рідною мовою і в повсякденній життєвій практиці, і в умовах академічної мобільності.

В умовах інформаційного суспільства, на освіту покладається відповідальна роль у формуванні особистості, здатної бути активним членом мультикультурного світового співтовариства, людини, що має розвинений толерантний світогляд. Процеси академічної мобільності можуть слугувати маркерними точками цих явищ, демонструючи здатність освітніх систем реалізовувати цей підхід через нові, особистісно наповнені педагогічні практики. П. Фрейре зауважував, що в освіті невід'ємною рисою правильного мислення є рішуче заперечення всіх і кожної форми дискримінації, а расові, класові чи статеві упередження загрожують самій суті людської гідності й становлять радикальне заперечення демократії [215, с. 53]. Історичний та сучасний досвід підтверджує можливість узгодженої взаємодії представників різних культур на міжособистісному та груповому рівнях, а також принципову можливість вирішення непорозумінь та зближення точок зору, що можна пояснити наявністю в різних мовах спільних (базових) категорій, а їхній універсальний характер пов'язаний із спільністю біологічної природи представників різних культур та їхніх базових потреб, для задоволення яких виникають певні форми соціальної взаємодії та со-

ціальні структури [112, с. 23]. Дійсно, в усіх культурах можна виявити універсальні зразки соціальної взаємодії, проте конкретні форми поведінки, що реалізують їх, несуть відбиток культури: в усіх культурах люди вітають одне одного, виховують дітей, вирішують неминучі протиріччя, виражають емоції, пояснюють причини того, що відбувається, – але роблять це по-різному, у відповідності із нормами та звичаями, що склалися [112, с. 23].

Саме метаграницьний вимір людського буття є простором актуалізації особистістю своєї діалогічності, відкритості по відношенню до Іншого та толерантного світогляду. Даний підхід резонує із описаною Р. Інглхартом ситуацію, коли сучасність демонструє активний пошук співіснування людей на засадах індивідуальної свободи, відсутності дискримінації: «Громадяни постіндустріальних країн починають вимагати більшої свободи вибору по усіх напрямках... Масштабні зміни, що відбуваються в наші дні, – від посилення гендерної рівності та зміни норм, пов'язаних із сексуальною орієнтацією, до все більшої уваги до справжності та ефективності демократії – відбивають підвищене значення особистої незалежності [83, с. 14].

Е. Данску, дослідник особистості вчителя в сучасній освіті, пише, що навчальна діяльність за своєю природою та способом реалізації організована таким чином, що може реалізовувати інтенсивну взаємодію викладача та студента, студента із іншими студентами, студента із самим собою, закладаючи широкий спектр можливостей для саморозвитку [258, с. 925]. На нашу думку, саме метаграницьне буття для сфери освіти постає можливістю розкрити потенціал освіти як потужного інструменту саморозвитку студентів, адже саме цей вимір буття людини демонструє прагнення людини до пошуку істин, прагнення до соціальної зрілості та мудрості, повноти діалогу, цінності Іншого тощо, а небувалого значення вони набувають при включені у такі освітні феномени, як академічна мобільність. До того ж, повнота діалогу та плідна комунікація створюють можливості не тільки для розвитку студента, але й викладача, адже обидва вони є особистостями, та в процесі діалогу здатні збагачувати досвід одне одного, сприяти взаємному розвитку.

Зазначимо, що в більшості підходів до аналізу полікультурних контекстів, одним із яких є контекст академічної мобільності, робиться наголос на подоланні відмінностей між світоглядними позиціями, оцінками представників різних культур. Проте, слід зазначити, що у деяких випадках проблеми породжу-

ються не завжди відмінностями, але й спільністю (наприклад, однаковому егоїзмові, небажанні йти назустріч задля вирішення конфліктів тощо). Дана теза не втрачає актуальності в процесах академічної мобільності, коли дві однаково нетолерантні або однаково егоїстичні особистості завдяки цій схожості навряд чи зможуть здійснити розбудову простору плідної комунікації.

До того ж, ця модель вдало екстраполюється на процеси зіткнення різних культур: «Коли усі хочуть, щоб їхні бажання були вищими за бажання інших, та не згодні сприймати перевагу інших, це здатне викликати конфлікти на рівні особистостей, а також країн чи національностей» [321, с. 118]. На нашу думку, в масштабах міжкультурної взаємодії цей підхід є деструктивним, адже зараз соціальна реальність характеризується у термінах багатокультурності і плюралізму, а невизнання багатоманітності та неоднорідності суспільства та культур в ньому унеможлиблює полікультурний діалог. Саме людина метаграницного буття є уособленням альтернативи зазначеній ситуації, прагнучи подолання протиріч, розбудови комунікації на засадах відкритості, поваги до Іншого.

Вважаємо за необхідне розглянути соціальний контекст розгортання процесів академічної мобільності. Необхідність у постійному оновленні знань в умовах сучасної суспільної динаміки може влучно бути описаною метафорою «якщо бажаєш втриматись на одному місці, доводиться бігти з усіх сил; якщо ж бажаєш потрапити кудись – треба бігти вдвічі швидше». Якщо людина бажає зайняти якесь визначене місце в професійній структурі суспільства, то вона має йому відповідати, тобто постійно оновлювати свої знання та удосконалювати свої вміння, але якщо вона хоче здійснити перехід на вищу ланку професійної ієрархії, вона повинна докласти набагато більше зусиль, а сама освіта повинна стати не тільки безперервною за формою, але й випереджаючою за своїм змістом [142, с. 116]. П. Фрейре формулює думку, що є близькою до тлумачення феномену освіти представниками метаантропології: «Освіта не робить нас здатними вчитися. Такими нас робить усвідомлення своєї незавершеності. І саме це усвідомлення робить нас одвічними шукачами» [215, с. 67]. Дійсно, освіта є можливістю отримати відповідь на наші запити, вона збагачує нас знаннями та задовольняє прагнення долати свої межі, проте, формулювання цих запитів та прагнень залишається за самою особистістю у відповідності до розвиненості її світоглядних настанов і життєвих орієнтації: людина буденності, границного та метаграницного буття по-різному включається до освітніх контекстів, особливо до таких, як академічна мобільність.

Ми погоджуємося із Л. Мурашовою, що для гуманізації університетської освіти не достатньо одного лише викладання гуманітарних та соціально-економічних наук: гуманізованою повинна стати вся система освіти, її пріоритети та орієнтації, освітні програми та умови навчання, центром уваги для яких повинна стати цілісна особистість як суб'єкт культури [133, с. 32]. Система цінностей, покладена в ідею університету ХХІ ст., на нашу думку, повинна ще більше зорієнтуватись на самореалізацію особистості студента, самовизначення та самовираження як домінантних цінностей людського існування взагалі, та метаграничного буття людини зокрема – як буття, налаштованого на діалогічність, творчість та співтворчість.

Концепт метаграничного буття, що є одним із ключових у проекті метаантропології, запропонованого Н. Хамітовим, резонує із сучасною проблемою пошуку нової освітньої парадигми, в якій би вирішувались протиріччя, що нагрілі у класичній системі освіти. Проекти модернізації освіти, в яких філософія виступає теорією та методологією розвитку освіти, ставлять за мету переорієнтацію освіти на відповідність сучасному темпові соціальної динаміки, а в центрі освітньої діяльності постає людина інноваційного характеру, здатна до оновлень у відповідності до вимог часу тощо. А. Трубніков пише, що класична система освіти, що йде від часів Я. Коменського, та розглядає того, хто навчається, в якості об'єкту, позбавленого екзистенції, вела та веде до елімінації свободи особистості (у її кантівському розумінні), як свободи від підкорення природній необхідності, як свободи до трансцендування, до пошуку свого єства через подолання себе та самовизначення [200, с.8]. Цей дослідник ставить питання наступного змісту: «В чому ж сенс освіти, якщо особистість не живе в ній, не перебуває, а всього лише отримує її, так само як і вона – не розкривається в особистості як певна жива цілісність?» [200, с. 8].

Отже, педагогічна теорія та практика повинні виходити із необхідності надання освіті характеру трансформуючого сутність людини засобу, що реалізував би принцип екзистенціальної наповненості освітньої повсякденності, коли студенти потрапляли б у ситуації, що сприяли б доланню ними власних меж. За цих умов набувають актуальності імплементації в освітній практиці ідей граничної (трансгресивної) педагогіки. Аналізуючи гуманістичний потенціал такої педагогіки в контексті проекту метаантропології, важливо усвідомити, що така педагогіка здатна актуалізувати людину не лише граничного буття, а й мета-



граничного буття; саме останній тип людини має і високий евристичний потенціал, і комунікативну мудрість. Детальніше педагогічні умови, які б забезпечили реалізацію ідей академічної мобільності у її «справжньому» сенсі, розглянуті нами у підрозділі 5.2.

Академічна мобільність у метаграничному вимірі людського буття, як вже зазначалося, мотивується волею до справжньої свободи. В цьому вимірі відбувається «глибинне очищення і олюднення людського буття» [227, с. 27], та панує справжня змістовна комунікація. Ми пропонуємо тезу, що актуалізуючи академічну мобільність до рівня метаграничного буття, людина керується повноцінним усвідомленням змісту феноменів толерантності, полікультурного мислення, гуманізму, цінності Іншого, відкритості та прагненням до повноти діалогу в академічному середовищі. За цих умов людина прагне до повноти своєї екзистенції в академічному середовищі, спрямовує свою діяльність на підвищення своїх евристичних здібностей, рухаючись до соціальної зрілості та мудрості. Саме в метаграничному бутті академічна мобільність набуває статусу «справжності», стаючи каталізатором особистісного зростання, підвищення евристичного потенціалу в процесі плідної глибокої комунікації з представниками інших культур.

## РОЗДІЛ 5. РЕАЛІЗАЦІЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ В БУТТІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Даний підрозділ присвячений пошуку засад реалізації академічної мобільності в бутті сучасного освітнього простору, її реалізації саме у справжньому розумінні даного феномену. Для цього пропонується у першому підрозділі проаналізувати когнітивні аспекти учасників процесів імплементації академічної мобільності, стверджуючи, що, для успішного зростання особистості в процесі занурення в інше академічне та культурне середовище, особистість повинна мати розвинені навички флексибельного (гнучкого) мислення. В наступному підрозділі аналізуються сучасні педагогічні стратегії з метою пошуку стратегії, яка б резонувала б із розумінням феномену академічної мобільності в якості засобу трансформації особистості, в результаті чого здійснюється обґрунтування потенціалу граничної педагогіки (педагогіки трансгресії) в якості продуктивної стратегії розгортання педагогічних умов здійснення академічної мобільності. В останньому підрозділі аналізується можливість інтерпретувати віртуальний (відкритий) університет, який реалізує академічну мобільність у її віртуальній формі, в якості перспективної організаційної форми для університету у XXI ст., який може слугувати відповіддю на ринкові запити та бурхливий розвиток інформаційних технологій.

### 5.1. Феномен флексибельного мислення особистості як умова реалізації академічної мобільності

Сучасна філософія освіти сповнена усвідомленням необхідності переорієнтації освіти на створення умов для культивування принципів інноваційного мислення суб'єктів освіти, забезпечення студентів здатністю адекватно сприймати стрімкі зміни в академічному середовищі та предметній галузі, вміння не тільки адаптуватись до нових умов, але й виступати в них в ролі активного учасника. На нашу думку, в процесі участі у програмах академічних обмінів у людини набувають подальшого розвитку її навички інноваційного, нелінійного мислення: інше культурне та академічне середовище носить доволі непередбачуваний характер, а спроби бути активним суб'єктом цього середовища несумісні із лінійним, ригідним мисленням. У підрозділі 2.3. ми розкрили ситуацію щодо поширення практик мобільності та гнучкості в сучасному суспільстві, яку деякі

дослідники концептуалізували терміном «мобільний поворот», в даному ж підрозділі ми спробуємо проаналізувати сутність флексибільного (гнучкого) мислення студентів та розкрити роль цього типу мислення в процесах здійснення академічної мобільності.

У відповідності із зазначеними освітніми орієнтирами, гнучкість розуміється в якості однієї з головних ознак повнофункціональної особистості, а саме: «Повнофункціональна, філософськи вихована людина здатна до постійного саморефлексованого контролю, до самоперебудови, вона свідомо та саморефлексує, може витлумачувати, враховувати й оцінювати впливи змін зовнішнього світу, адекватно реагуючи на них гнучкими змінами власного внутрішнього єства» [212, с. 28]. Дійсно, освіта повинна готувати молодь, здатну здійснювати нові ролі в суспільстві, швидко приймати рішення у відповідності до соціальних запитів глобалізованого суспільства, а життєва успішність кожного залежатиме не тільки від того, як він оволодів рівнем освіченості та професіоналізму, а й від ступеню світоглядної зрілості, що відповідає сучасному стану розвитку суспільства.

Відомий дослідник З. Бауман зазначає щодо викликів сучасності, перед якими опинилось людина доби постмодерну, що люди цієї епохи повинні вміти негайно знищувати збережені у їхній свідомості моделі, вміти сприймати свій досвід на кшталт дитини, що грається з калейдоскопом, знайденим під різдвяною ялинкою, а їхній життєвий успіх залежить від швидкості, з якою їм вдається позбутись від старих звичок, а не від швидкості отримання нових [20, с. 158]. Отже, у відповідності із запропонованим З. Бауманом підходом, студент повинен культивувати в собі навички гнучкого мислення, а також вибудовувати свою життєву стратегію таким чином, що бути вільним для постійного оновлення знань та світогляду, не прив'язуючись до вічних істин та цінностей, не ідентифікуючи себе за їхньою допомогою. Взагалі, в добу постмодерну для особистості набуває нового прочитання проблема ідентичності: людина починає розумітися у термінах або відсутності ідентичності, або ідентичності починає розумітись як мінлива, плюралістична, гнучка характеристика.

На користь обраного нами підходу щодо розуміння ролі гнучкого мислення в освітній практиці, І. Предборська пише наступне: «Моделлю особистості в новій парадигмі освіти має стати інноваційна людина... Винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес

переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням» [213, с. 23]. Ми поділяємо цей підхід, роблячи наголос, що гнучкість мислення, заснована на нелінійних підходах, є надзвичайно важливою не тільки в освіті, але й в якості певної життєвої установки для якісної інкорпорації особистості в сучасний контекст. Цей тип мислення допомагає студентам не тільки вибірково та усвідомлено вибудовувати свою академічну діяльність, але й допомагає в повсякденному житті протистояти масовим інформаційним потокам на кшталт мас-медіа та Інтернету, роблячи засвоєння інформації процесом свідомим та селективним.

Щодо педагогічних умов, які б сприяли розвиткові даної форми мислення, слід звернути увагу на роль вчителя в процесах формування такої мисленнєвої установки. П. Фрейре наголошував на необхідності поширення практик так званої «проблематизуючої» освіти, сутність якої полягає в створенні вчителем разом з учнями умов на засадах діалогу, у яких сумісно здійснюються пошуки й народження знань, а результатом такого навчання має стати розвиток усвідомленості – критичної свідомості як важливої передумови становлення вільної особистості [162, с. 281]. На нашу думку, вища освіта повинна культивувати орієнтацію на сучасну соціальну динаміку та забезпечення соціальних запитів на випускників із гнучким мисленням. П. Фрейре зазначав, що правильному мисленню студентів притаманна готовність до ризику, свідомо, проте обережна відкритість до нового, яке не можна відкинути лише тому, що це – нове, як і не можна відкинути старе лише тому, що хронологічно воно вже не нове: старе здатне залишатись новим, якщо воно відкрите в часі для оригінальних і новаторських інтуїції та натхнення [215, с. 53]. Неабиякої актуальності набуває цей підхід при розробці теоретичних засад феномену академічної мобільності, якій є важливим освітнім засобом оновлення знань та світогляду людини.

Викладач має усвідомлювати необхідність розкриття потенціалу флексибільності у студентів, максимально реалізуючи потенціал діалогічної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з ними, враховуючи особливості кожного з них та прагнути становленню їхнього мислення у його тісному зв'язку із нелінійним соціальним контекстом. Введення до контексту педагогічного процесу розуміння викладачем загального рівня розвитку інтелекту студентів, а особливо прийняття до уваги його творчої складової, дозволить викладачам реалізовувати освітній процес на користь розвитку інтелектуальних здібностей студентів. Дійсно, ди-

ференційовані, особистісно співмірні із кожним студентом підходи, здатні підвищити мотиваційну складову процесу навчання, поглибити комунікацію між викладачем та студентом.

Відмова від лінійності в освіті передбачає відмову від знання в стилі «prêt-à-porter», тобто «готового» знання: навпаки, завданням суб'єктів освітнього процесу стає пошук знання – сумісне його творення й народження, коли йдеться про їхню участь у знанні, коли ми можемо говорити й про перевідкриття для себе відомих істин, у тому числі, про дестереотипізацію, розвиток нових підходів в освіті [162, с. 278]. Отже, ми можемо говорити про флексибільність мислення в якості психологічної характеристики особистості, що актуалізується в широкому спектрі життєвих ситуацій, особливо наголошуючи на необхідності створення педагогічних умов для розвитку цієї специфічної властивості, що дозволяла б студентам зустрічати нові життєві та академічні виклики, не вступаючи у конфлікт із власними цінностями та діючи відповідно до них.

Наступний підрозділ нашого дослідження присвячений філософському аналізу педагогічних засад розвитку флексибільного мислення студентів в процесі здійснення ними акту академічної мобільності. Зрозуміло, що флексибільність є стрижневою психічною якістю мобільності особистості, яка виражається у здатності коригувати зміст та процес діяльності у відповідності до проблемної ситуації, проявляє себе у толерантності по відношенню до невизначеності життєвих ситуацій та протиставляється ригідності, яка символізує нездатність та несприйняття нововведень. Так, флексибільність, за думкою А. Біглана, дозволяє особистості більш контактувати із оточуючою її дійсністю та свідомо змінюватись у відповідності до змін або ж, навпаки, вміти зберегти засади своєї діяльності перед обличчям змін [250, с. 16]. У обох випадках, запропонованих А. Бігланом, мова йде про якісне включення у нестандартну ситуацію та свідоме прийняття рішення за результатом її аналізу.

Зі свого боку хотілося б додати, що ми розуміємо флексибільність в якості засобу для якісної вибудови гнучкої результативної життєвої стратегії в цілому, гнучкої освітньої траєкторії зокрема. В цьому контексті флексибільність не ототожнюється нами із нетворчим пристосуванням до змін, із беззмістовним оновленням життєвих змістів. Згідно А. Біглану, флексибільне мислення є такою орієнтацією, в якій людина чітко усвідомлює власні думки та відчуття, та є здатною діяти у відповідності із власними цінностями навіть коли думки та відчуття заважають діяти таким чином, а сам рівень флексибільності мислення

людини напряду пов'язаний із рівнем упередженості її суджень та егоїстичними орієнтаціями [250, с. 15].

Протилежністю до флексибільного мислення виступає так зване ригідне мислення. Етимологія слова «ригідність» (походить від латинського *rigidus* – твердий) виражає неготовність до змін програми дії відповідно до ситуаційних вимог, під нею ж розуміється схильність до неадекватних дій та сприйняття, або ж нездатність змінити дії або відносини, коли цього вимагають суб'єктивні обставини. Під ригідністю розуміється схильність до неадекватних дій та сприйняття, або ж нездатність змінити дії або відношення, коли цього вимагають суб'єктивні обставини [29, с. 220].

Дослідник В. Андреев вводить поняття багатовимірного мислення, що характеризується множиною стратегій і тактик мислення, вмінням знаходити та використовувати широкий спектр підходів, методів для вирішення різноманітних (особливо, творчих) задач та проблем, обираючи та застосовуючи для їх вирішення найбільш відповідні та ефективні рішення [247, с. 65]. На нашу думку, дискурс типологізацій стилів мислення обтяжений семантичною розмитістю та синонімічністю деяких визначень, що характеризується бінарними опозиціями «ригідність – флексибільність», «лінійність – нелінійність», «одновимірність – багатовимірність», «критичність – творчість», «дивергентність – конвергентність» тощо. В нашому дослідженні пропонується використовувати поняття флексибільного мислення для проведення подальшого дослідження. На користь необхідності конкретизації термінологічної бази нашого дослідження слугує приклад критики дослідницею Н. Чернецькою розмитості використання терміну «дивергентне мислення». Зокрема, зазначена дослідниця звертає увагу, що у вітчизняній психологічній традиції дивергентне мислення інколи називають багатовимірним, багатоваріантним, альтернативним тощо, а його протилежність (конвергентне мислення) – лінійним, одновимірним, роблячи зауваження, що, в той самий час, дивергентне мислення є широким терміном та може розумітись і як найбільш важлива сутнісна характеристика творчого мислення, і як вид мислення у його структурі, і навіть як інтегральний показник інтелекту [234, с. 164].

В нашому дослідженні ми хотіли звернути увагу на важливість зазначених підходів для аналізу процесів включення у академічну мобільність. Ми ставимо перед собою завдання розкрити те, яку роль флексибільне мислення має для на-

вчання та існування в цілому у напружених умовах іншої культури, іншого академічного середовища. Нажаль, академічна мобільність в освітній практиці, здебільшого, розуміється в контексті дотримання формальних ознак – перетин кордонів, строки, кредитно-трансферна складова академічної мобільності тощо. Проте, дуже рідко питання трансформації особистості в процесах академічної мобільності постає предметом аналізу. Ми хотіли б зауважити, що негнучке мислення в умовах іншого культурного середовища та академічної комунікації здатне спричинити кризові явища особистості, зокрема, її маргіналізацію, та не дає змоги студентові вийти на новий рівень як академічних знань та навичок, але й загальної культурної розвиненості. Дослідниця Б. Сулавікова пише, що життєвий успіх, здійснення задуманого, з одного боку, залежить від послідовної логічної поведінки, дотримання визначених етапів по досягненню мети; з іншого боку – від еластичності наших інтересів, швидкості та гнучкості процесів адаптації, здатності забувати те, що вже ніколи не знадобиться [302, с. 162].

Зупинимось на міжкультурній комунікації в академічній мобільності, адже якісна комунікація також вимагає від особистості актуалізації флексибільного мислення. Не маючи розвинутих навичок флексибільного мислення, учасники програм не зможуть якісно вибудувувати комунікацію із представниками інших культур. Сам же діалог, що вибудовує студент в іншому культурному, етнічному, мовному середовищі, вимагає актуалізації толерантних світоглядних настанов, які також, в свою чергу, ґрунтуються на засадах гнучкості та відкритості. Ми говоримо про свідому актуалізацію толерантного мислення, адже толерантність нами сприймається як активна життєва позиція, протилежна поблажливо-му ставленню до Іншого. Розуміння Іншого є результатом внутрішніх перемовин між внутрішнім контекстом (те, як ми бачимо проблему своїми очима), та зовнішнім контекстом (те, як бачать проблему інші): в залежності від ступеня гнучкості мислення ми здатні або сприйняти Іншого, або хоча б розпочати діалог, або ж навіть не вступити у цей діалог. Отже, слід наголосити на потенціалі мультикультуральної освіти, яка б готувала будь-якого студента до подальшого існування в умовах інтегративного суспільства, сповненого комунікації із представниками інших культур, носіями інших цінностей тощо в житті незалежно від перспектив їхнього включення в процеси академічних обмінів.

Мультикультуралізм, як теорія та практика толерантного співіснування багатьох культур, має потужний потенціал у багатьох сферах, проте особливу цінність він має в освітній діяльності: завдяки ньому долаються упередження

щодо нерівності та ідеї дискримінації, а викладачі та студенти перетворюються на провідників соціальних та світоглядних змін через популяризацію ідей рівності, відкритості та толерантного ставлення, які, в свою чергу, стають можливими завдяки культивуванню флексибільного мислення. В умовах академічної мобільності, студент повинен вміти бути відкритим до нового, оновлювати свої світоглядні горизонти, налагоджувати плідну комунікацію на засадах толерантного мислення. Важлива роль при цьому має бути відведена викладачу, який повинен створювати умови для реалізації студентом у таких незвичних умовах своїх здібностей: в освіті студентів необхідно враховувати їхні індивідуально-психологічні особливості, зокрема, специфіку когнітивної сфери, визначаючи мету занять, виходячи із інтересів студентів, долаючи особисті труднощі кожного студента на шляху засвоєння ним знань [40, с. 89]. Докладніше мультикультуралізм, як ціннісно-світоглядна основа феномену академічної мобільності, розглянутий нами у підрозділі 2.4.

Мобільність мислення є формою реакції на зміни зовнішнього та внутрішнього характеру, які виникають в умовах соціальної, економічної та інших форм нестабільності, високої динаміки змін, що відбуваються в добу становлення глобалізованого суспільства. Звертаючись до специфіки академічної мобільності в якості інструменту розвитку флексибільного мислення, зробимо важливе зауваження: люди, що рідко бувають в інших країнах, знаходяться під впливом власної культури, сталих нормативних основ своєї поведінки та рідко потрапляють в ситуації культурних невідповідностей, що пов'язано із негнучкістю поведінки та мислення; люди ж, які часто відвідують інші країни, мають особливу чутливість до нового, здатність гнучко перебудовувати внутрішні засади своєї активності [233, с. 151]. Гнучкість мислення приносить кращі результати у вирішенні навчальних та життєвих ситуацій в іншій країні, тому продуктивним виглядає культивування цього типу мислення в якості певної світоглядної орієнтації студентства.

На нашу думку, слід приділити увагу аналізу феномену критичного мислення в контексті пропонованих ідей. Американська дослідниця Дж. Форрестер визначає критичне мислення в якості «цілеспрямованого саморегульованого судження», що виявляє себе у виробленні обґрунтованих поглядів на події, методи та концептуальні структури, всередині яких відбувається прийняття рішення, у що вірити, а у що – ні, а ключовою характеристикою критичного мис-



лення стають індуктивна та дедуктивна аргументація, вирішення проблем та скептичне ставлення [264, с. 101].

Згідно П. Фрейре, існує три стадії розвитку критичної свідомості (усвідомленості як акту пізнання, що відкриває реальність, зміст соціальних, політичних та економічних суперечностей): неперехідна (домінування фаталізму та пасивності); напівперехідна (спроби щось змінити); критична (чітка спрямованість до соціальних трансформацій) [46, с. 74-75]. Задля досягнення цієї мети, критична педагогіка повинна, на думку П. Фрейре, вирішувати наступні завдання: партисипаторність («включеність» у навчальний процес, інтерактивність, кооперативність); «ситуаційність», контекстуальність (створення знання, що є релевантним для досвіду тих, хто навчається); демократичність та мультикультурність (подолання ієрархій, залучення до освітнього процесу різних верств населення, сприяння рівності); десоціалізація (критичний підхід до домінуючих стереотипів, відмова від нудного монотонного викладання та перехід до діалогу); орієнтація на дослідження (викладач вивчає студентів, студенти досліджують матеріал); орієнтація на дію (як змінити владні відносини, які обрати шляхи, що призведуть до соціальних змін) [46, с. 75].

Викладачі повинні чітко розуміти потенціал критичного мислення студентів та необхідність засвоєння ними вмінь відрізнити факти від думки, уникати алогічного стилю мислення та оцінювати логічність своїх умовиводів, розвивати свою незалежність мислення та його творчий характер. В умовах поширення ідей екранної, споживацької культури, ці навички матимуть вагоме значення не тільки при вирішенні професійних, фахових задач, але й в своєму повсякденні, уникаючи маніпулятивних впливів. Важливу роль критичного мислення відзначав і П. Фрейре, стверджуючи наступне: «Критичне осмислення практики – вимога для взаємовідношення між теорією та практикою. Інакше теорія стане просто базіканням, а практика – суто активізмом» [215, с. 45]. Дж. Форрестер визначає чотири засадничих принципи існування навчального середовища, яке спрямоване на розвиток критичного мислення студентів, зокрема: стимулювання інтересу студентів; створення дискусій із глибоким змістом; розуміння та повага до думок інших; створення атмосфери довіри та допомоги [264, с. 101]. Ми погоджуємось, що від ступеня поваги викладача до мисленнєвих здібностей студентів та його розуміння механізмів роботи, залежить інтенсивність розвитку студентів та успіхи у їхньому навчанні. На нашу думку, і самій освіті необхідно надати статус гнучкості через розширення наявних можливостей для на-

вчання, адже, маючи широкий вибір можливостей, студент обере саме такий, який йому підходить та враховує індивідуальні властивості, отже, ефективність навчання підвищиться.

Вважаємо за необхідне зупинитись на тому, яким чином корелюють творче та критичне мислення. В цьому моменті звернемось до ідей Дж. Форрестер, яка стверджує, що критичне мислення, з одного боку, лежить в основі творчого мислення, з іншого боку, воно йде слідом за творчим мисленням та є ширшим за нього, фокусуючись на оцінці ідей, що потрапляють у його поле зору та визначаючи їхню логічність та перспективність здійснення [264, с. 101]. Вищезгадана дослідниця систематизує ознаки творчого та критичного типів мислення, формулюючи наступні бінарні опозиції: творче мислення – критичне мислення, права півкуля – ліва півкуля, питання – відповідь, відкритість – обмеженість, асоціативність – лінійність, спекулятивність – прояснення, інтуїція – логіка, «так, і» – «так, але», генерація – аналіз, дивергентність – конвергентність, горизонтальний – вертикальний, можливість – вірогідність, формування гіпотез – перевірка гіпотез, суб'єктивність – об'єктивність [264, с. 101].

Зрозуміло, що в освіті в цілому, та при здійсненні актів академічної мобільності зокрема, креативні викладачі повинні заохочувати гнучко мислячих студентів до оцінки пропонованих навчальних методів та стилів навчання студентів, та, при необхідності, враховувати пропозиції студентів для підвищення ефективності навчального процесу. Саме у процесі такого творчого діалогу набувають розвитку студентські навички самоаналізу, критичне сприйняття педагогічної практики та чітке розуміння мети засвоєння певної інформації (із позбавленої форми суми знань вони перетворюються на глибинно усвідомлені знання у предметній галузі).

Як бачимо, творче мислення орієнтоване на генерування нових атерфактів культури, ідей, методів тощо, а критичне мислення перебирає на себе роль аналітика їхньої доцільності та виправданості. Звертаючись до взаємодії критичного та творчого мислення в процесі навчання, слід зазначити, що саме навчання, особливо в таких умовах, як інше академічне середовище, потребує актуалізації студентом як навичок критичного мислення, так і творчих підходів, тому непродуктивним, на нашу думку, може бути позиція домінування одного із цих двох стилів мислення над іншим, набагато важливішим є розвиток вмінь продуктивного їх комбінування, в залежності від безпосередніх умов. На нашу ду-

мку, саме у своєму поєднанні критичне та творче мислення підвищують ефективність перебігу мисленневих процесів, одночасно озброюючи студентів, як майбутніх фахівців, навичками мислити логічно, і, одночасно, нестандартно, нелінійно. Вміле поєднання лінійних та нелінійних підходів у мисленні підвищує евристичний потенціал особистості студента. В умовах постійного зростання кількості інформації та необхідності її обробки, людство постає перед фактом необхідності переходу на модель нелінійного мислення в усіх сферах своєї діяльності. З цього приводу С. Айнштейн та Л. Серафімов зазначають наступне: «Кількісну кризу неможливо вирішити шляхом кількісних (здебільшого – лінійних) змін в межах попередньої якості, він вирішується тільки на новому якісному рівні, перехід на який пов'язаний із нелінійними ефектами розвитку та мислення» [2, с. 40].

Якщо розглядати ригідність, як континуум, один полюс якого – ригідність, а інший – флексибільність, то стає зрозумілим, що як надмірна ригідність, так і занадто виражена флексибільність викликають збій у процесі діяльності [132, с. 108]. Дійсно, якщо екстраполювати дану модель на контекст академічної мобільності, матимемо два можливих полюси-крайнощі: надто ригідна академічна мобільність, коли особистість залишається на позиціях неприйняття нових знань, нової культури; надто флексибільна позиція – особистість здійснює академічну мобільність через повне «обнулення» своїх смислів, «вимиваючи» старі знання, заміщуючи власну культуру культурою країни-реципієнта, реалізуючи академічну мобільність в якості *tabula rasa*.

З цього приводу, М. Слюсаревський та О. Блинова пишуть, що в процесі адаптації людини до іншого культурного середовища мають місце дві протилежні тенденції: прагнення до консервації, самоізоляції або ж прагнення до асиміляції, що є крайнощами, порушенням процесу нормальної соціально-психологічної адаптації людини [187, с. 163]. Коли ми говоримо про комунікацію особистості в умовах іншого академічного та культурного середовища, на передній план висувається пошук стратегій її акультурації в іншому культурному середовищі. На думку вищезгаданих дослідників, цей пошук концентрується довкола аналізу відповіді на два фундаментальних запитання, що дає можливість сформулювати чотири варіанти зазначених стратегій акультурації [187, с. 179]. Мова йде про наступні питання: по-перше, чи характеризується людина бажанням зберегти цінності власної культури при входженні до іншого етнокультурного середовища; по-друге, чи сповнена вона бажанням плідної

комунікації та можливостями щодо засвоєння цінностей іншого середовища [187, с. 179]. Результуючі чотири варіанти дають наступні можливі стратегії акультурації, згідно думки цих дослідників:

- асиміляція (негативна відповідь на перше питання, позитивна – на друге): орієнтація на заміщення наявних культурних цінностей новими, поглинання домінантною групою, ідентифікація із новою культурою;
- сепаратизм, сегрегація (позитивна відповідь на перше питання, негативна – на друге): меншість відкидає культуру більшості й зберігає свою культурну ідентичність;
- маргіналізація (негативна відповідь на обидва питання): людина не ідентифікує себе із жодною з двох культур через відсутність можливості або бажання меншості щодо культурної ідентифікації (глибинне несприйняття засад іншої культури, неможливість виявлення своєї культурної ідентичності тощо);
- інтеграція (позитивна відповідь на обидва питання): збереження власної культурної спадщини, вкупі із доброзичливим ставленням до нової культури, плідна ідентифікація із обома культурами [187, с. 181].

Саме стратегію інтеграції розглядають як основний шлях до побудови мультикультурного суспільства, в якому зберігається широка палітра різних етнокультурних відтінків [187, с. 182]. На нашу думку, продуктивність цієї моделі має великий евристичний потенціал при імплементації ідей академічної мобільності.

Аналізуючи бінарну опозицію «флексибільність-ригідність», слід дотримуватись критичної позиції, адже абсолютизація ролі флексибільності в нашому дослідженні може призвести до невірному трактуванню феномену ригідності, наданню йому занадто негативного змісту. Слід нагадати, що саме ригідність дозволяє реалізовувати адаптацію, завдяки ній ми здатні надавати стійкого характеру нашим оновленням. Дослідник феномену «ригідність» В. Морогін зазначає, що завдяки ригідності підтримується певний структурний інваріант людської діяльності: якби особистість була позбавлена якостей ригідності, вона була б нездатна засвоювати знання, формувати навички (в тому числі трудові), виробляти поведінкові стереотипи [132, с. 108].

Додаткової ясності у специфіку розуміння сутності флексибільного та ригідного мислення може привнести наступна теза дослідниці Є. Веденеєвої:

«Самостійний суб'єкт... відрізняється низьким рівнем ригідності мислення, тобто флексибільністю, що дозволяє йому при об'єктивній необхідності змінювати точку зору, ставлення, установку, поведінку, що впливає на впевненість у можливості самостійного здійснення життєдіяльності в цілому та на ефективність і якість професійної діяльності. Таким чином, низький рівень ригідності мислення... продукує власну активність, що стає передумовою готовності особистості до інноваційних процесів у розумовій діяльності, визначаючи її якість та успішність» [40, с. 92]. Зараз педагогіка вимагає від студентів ставати членами плюралістичного глобального суспільства через розвиток освітніх програм, метою яких є індивіди, що не тільки сприймають їх власну культуру, але й долучаються до процесів конструктивного діалогу з іншими культурами. Проте, це потребує впровадження мультикультурних підходів ще на епістемологічному рівні отримання знань, а отже вимагає глибинного викорінення будь-яких форм упередженого ставлення, яке виникає завдяки ігноруванню та вузькості по відношенню до будь-чого, що значно відрізняється від звичних культурних форм. Особливого статусу цей підхід набуває в процесах повсякденності іншого академічного середовища.

Контекст академічної мобільності у його зв'язку із проблематикою флексибільного мислення може бути прояснений із застосуванням ідей А. Черданцевої, дослідниці філософських засад туризму. Зокрема, даний автор зазначає наступне: «Ступінь залучення до подорожей та параметри відкритості (закритості) психологічної системи людини взаємопов'язані. Найбільш пов'язаною із участю у туристичній мандрівці особистісною характеристикою є ригідність (флексибільність). При цьому, часті мандрівки людини виявляються пов'язаними із такою властивістю особистості, як пластичність її внутрішнього світу, сприйнятливність нового» [233, с. 152].

Закономірно, що опозиція ригідності і флексибільності має бути подолана через освіту, яка одночасно має формувати і твердість ціннісних засад особистості, гнучкість її мислення. Дана контрверза впливає із самої природи освіти, яка будучи транслятором знань, форм поведінки та цінностей минулого, водночас покликана готувати людину до мінливого та непередбачуваного майбутнього. Іронія ситуації полягає в тому, що академічна мобільність, яка покликана розв'язати дане протиріччя, сама стає його заручником. «Втеча» від національної освіти обертається «полоном» у іноземній системі. Так, академічна мобільність в zasadничена мобільністю мислення, але останнє не гарантує адап-

тації до реальної соціальної системи. Часто, щоб бути успішним учнем, студентом, працівником, достатньо мати «тверду» позицію, тобто виконувати вказівки вчителя, викладача чи керівника. Але, з іншого боку, позбудьмося ілюзій, що така ситуація може продовжувати тривалий період. Рано чи пізно, глобалізаційні тренди вимогливо поставлять питання про ефективність вітчизняної системи освіти, і чи складемо ми цей іспит – питання риторичне.

У попередніх підрозділах нами обґрунтований підхід, згідно якого, зростання евристичного потенціалу особистості є критерієм «справжності» феномену академічної мобільності. Розкривши потенціал флексибільного мислення для протікання процесів академічної мобільності, звернемо увагу, що евристичність особистості в якості важливої засади має гнучкість мислення, адже творча людина повинна априорі повинна мати розвинені навички флексибільного мислення. На користь нашої тези слугують наступні ідеї дослідниці Н. Карамішевої: «Евристика мислення – це процес руху думки варіативно, тобто пошук різних варіантів у пізнавальних ситуаціях та визначення оптимального варіанту; це процес побудови альтернатив; це відсутність суворої детермінованості процесу мислення законами логіки, наприклад, їх порушення, внаслідок чого може виникнути якийсь непередбачений, але цікавий результат; це нестроге виведення одного висловлювання з іншого (висновку із засновку), внаслідок чого, засновок може бути альтернативним, гіпотетичним; це виникнення «логічних стрибків» у мисленнєвому процесі» [89, с. 45]. Саме такий динамічний і нелінійний характер носять мисленнєві процеси в умовах іншої культури, інших академічних традицій.

Декларується, що метою вищої освіти в усьому світі стає формування студента в якості майбутнього фахівця нового типу, орієнтованого на творчу діяльність в умовах глобалізованого суспільства, спрямованого на реалізацію своїх знань в умовах високої динаміки соціальних та економічних процесів. Отже, система вищої освіти спрямовує свої зусилля на підготовку фахівців, здатних пристосовуватись до умов, що змінюються, розвиваючи інструментами освіти адаптаційні здібності студентів, гнучкість їхнього мислення. Окрема роль, на нашу думку, відведена процесам академічної мобільності, в якому динаміка повсякденності та необхідність оновлення своїх знаннєвих і світоглядних засад набуває потужного характеру. Дійсно, учасниками програм академічної мобільності стають, здебільшого, студенти навчальних закладів, у який вони досяг-

ли високого рівня мовних компетенцій; рівня знань, що дозволить на якісному рівні інтегруватись до іншого академічного середовища; мають розвинені навички гнучкого мислення тощо. Цей неповний перелік особистісних якостей студентів провідних навчальних закладів є уособленням високого рівня людського капіталу, якого набувають студенти в цих навчальних закладах, який дає їм змогу успішно витримувати випробування конкуренцією при спробах стати учасниками програм академічних обмінів.

Таким чином, в даному підрозділі нами розкритий потенціал флексибельного (гнучкого) мислення в освітніх процесах, коли даний тип мислення стає засадою інтеграції студентів у складну соціальну динаміку та процеси стрімкого оновлення знань. Також показано, що флексибельність є необхідною умовою успішного здійснення актів академічної мобільності. При цьому, нами був розкритий потенціал флексибельного мислення не тільки при вирішенні задач оновлення знань та навичок у іншому академічному середовищі, але й показана необхідність пошуку засад міжкультурного діалогу на принципах гнучкості мислення та відкритості по відношенню до Іншого. Нами продемонстровано, що високий евристичний потенціал особистості потребує розвинених навичок гнучкого мислення, а високий рівень гнучкості постає одним із чинників формування людського капіталу в умовах високої рівня конкуренції, як серед учасників програм академічної мобільності, так і на глобальному ринку праці.

## **5.2 Педагогічні стратегії імплементації академічної мобільності**

В даному підрозділі здійснюється аналіз сучасних педагогічних стратегій, які постали б засобом сприятливого розгортання процесів академічної мобільності. Як було обґрунтовано у попередніх підрозділах, академічна мобільність у її «справжньому» сенсі є засобом трансформації особистості, можливістю підвищити її евристичний потенціал, оновити знання та світогляд тощо. У підрозділі 5.1. нами були розкриті особливості мислення індивідуумів, що стають учасниками програм академічних обмінів, там же була запропонована теза, що для змістовного оновлення людина повинна мати розвинені навички флексибельного (гнучкого) мислення. Для підрозділу 5.2. ми ставимо за мету проаналізувати сучасні педагогічні стратегії, які акцентують свою діяльність на змістовній трансформації особистості в освітньому процесі, на доланні нею меж, на створенні екзистенціально важливих ситуацій в процесі навчання. Особливого

значення в контексті даного дослідження, на нашу думку, набуває аналіз підходів граничної педагогіки (педагогіки трансгресії).

Сучасний стан розвитку вищої освіти визнається науковою спільнотою як кризовий: людство увійшло в фазу радикально нової соціальної динаміки, всі сфери соціального буття відчувають вплив глобалізаційних процесів, а сама освіта перебуває в стані модернізаційного переходу, в стані пошуку засад нової освітньої парадигми. Підходи класичної парадигми не відповідають соціальним запитам, що висуваються до освітньої сфери. Кризову метафору сучасної освіти П. Друкер описує наступним чином: «Ми швидко рухаємось назустріч педагогічній кризі. Студенти.. відкрито повстають проти усіх навчальних закладів, більше не вважають класні кімнати «доцільними»! Недоцільність – це найжахливіше, що може статись в освіті. Навіть гірше, школа навіює смертельну нудьгу» [63, с. 284]. Дослідниця І. Предборська звертає увагу на виникнення так званої «дидактичної стіни» між тим, хто отримує знання і світом: невідповідність засад освіти сучасному станові соціального розвитку спричинює відчуження освітньо-педагогічного процесу від людиноутворюючого сенсу педагогічної діяльності, якому властиві деперсоналізація і знеособлення навчання, а його результатом є позбавлена творчої ініціативи та індивідуальності, зашарена педагогічними догмами і професійними стереотипами, невпевнена у собі і обтяжена внутрішніми конфліктами особистість [213, с. 76]. Дійсно, проблеми деперсоналізації і знеособлення навчання, відчуженості та профанації в освіті є одними з ключових, без розв'язання яких ефективність академічної мобільності, та й всієї системи освіти, може бути поставлена під сумнів.

Основи знань, на які традиційно спиралась викладачі, дали тріщину та похитнулись: релігії, традиції, досвід, мистецтво викладання, наука про виховання або нова педагогіка – все це відмічено печаткою невпевненості [195, с. 120]. Якщо спостерігаються кризові явища у «традиційних» формах освіти, якщо постають питання щодо кризи ідеї університету, то, закономірно, не меншої уваги потребують теоретичні розробки в галузі імплементації специфічних освітніх феноменів, що супроводжують процеси інтернаціоналізації та глобалізації освіти. Зокрема, мова йде про специфіку впровадження у практику ідей академічної мобільності, про надання процесам здійснення академічних обмінів гуманістичного змісту, на перетворення академічної мобільності у інструмент для розвитку та реалізації евристичного потенціалу особистості.



Говорячи про зміни у людській природі, властиві нашому часу, ми із необхідністю виходимо на думку про перегляд ролі педагога у нових умовах, до якого висуваються радикально нові вимоги. З цього приводу, зазначимо: педагог має усвідомлювати надзвичайну роль окремої особистості в добу глобальних трансформацій, адже нехтування культурними, естетичними, національно-патріотичними компонентами формування однієї людини, породжує духовну кризу всього суспільства, а за таких умов майбутньому педагогу не достатньо бути вузькоспеціалізованим фахівцем (вчителем математики чи фізики, біології чи хімії, історії чи права), необхідно стати особистістю, яка орієнтується в сьогоденних напрямках молодіжної культури та, водночас, є духовною людиною з високим рівнем усвідомлення неповторності національної самобутності української культури [213, с. 237]. За думкою Е. Данску, вимоги до навчального середовища, орієнтованого на розкриття потенціалу кожного студента, можуть бути визначені наступним чином: в навчанні поважається право бути відмінним; особистий потенціал повинен розвиватись на максимально можливому рівні; забезпечення рівності шансів в освіті передбачає розуміння та повагу природних та отриманих відмінностей; забезпечення в навчальних закладах умов для студентських потреб, можливостей, проблем та сфери інтересів у відповідності до підходу «освіта для всіх, освіта для кожного з нас» [258, с. 925]. Зрозуміло, що дослідник не тільки має на увазі тактичну ціль – забезпечення рівності освітніх шансів шляхом розвитку природних та отриманих відмінностей, що само по собі вкрай важливо, але й він ставить стратегічну мету – забезпечення справедливості не лише в навчальних закладах, але й у суспільстві загалом. Право і можливість бути «не таким, як усі», мають бути фундаментом не лише університетського життя, але й суспільних відносин. Як інтереси суспільства не можуть бути визначальними при виборі долі окремої людини, так і інтереси освіти не можуть домінувати над потребами студента.

Пригноблююча функція освіти для П. Фрейре полягає в тому, що вона досі здійснюється у атмосфері, де учні розуміються в якості пасивних та покірних на фоні всезнаючих авторитарних вчителів, легітимізуючи соціальні відносини такого характеру в термінах опозиції «хазяїн-раб». Підпорядкованість досягається відносинами субординації учнів поруч із авторитетом вчителів, передбачені соціальними ролями у навчальному закладі, практиками постановки завдань та контролю їхнього виконання. Такі вчителі не можуть прагнути атмосфери піклування, відвертої комунікації, а учні перебувають у стані пригноблен-

ня, підкріпленого інструкціями, навчальним планом тощо. Отже, в такій атмосфері не може йти питання про створення вчителем екзистенціальних ситуацій, спрямованих на трансгресію учня, на розкриття його потенціалу. П. Друкер стверджує, що молодь у сучасному суспільстві звикає до високих стандартів передачі інформації, а це перетворює типове низькоефективне навчання в невитримну каторгу для них [63, с. 284]. Говорячи про ситуацію на початку XXI ст., низкою дослідників відстоюється позиція, що зараз назрілою є проблема надання засадам педагогіки глибокого гуманістичного характеру: засадою освіти повинна стати «педагогіка серця» [305, с. 18]. Ми поділяємо цю думку, особливо зважаючи на глибокі історичні корені подібного підходу в українській філософії та освіті.

Незважаючи на теоретичну обґрунтованість необхідності переходу до діалогічної моделі вищої освіти, не зайвим буде зауважити, що в Україні на практиці все ще відбувається процес відходу від монологічної моделі, а швидкість імплементації прогресивних ідей демонструє інертний характер трансформацій в освітній галузі. Нажаль, дослідники здебільшого фіксують наступний стан справ: «Існуюча практика підготовки фахівців не передбачає розвитку творчої позиції майбутнього фахівця, оскільки традиційна система навчання за своєю природою не здатна забезпечити творчу позицію, розвиток незалежного інтелектуального мислення, адже основним способом передачі знань є монолог, а всю відповідальність за результати навчання викладач бере на себе. Розвиваючими компонентами в такому випадку є: репродуктивне мислення, установка на стереотипну поведінку, недостатня здатність до вирішувати проблеми самостійно» [143, с. 87]. Крізь призму академічної мобільності ця ситуація виглядає ще більш драматичною: репродуктивне мислення та стереотипна поведінка не лише не сприяють академічній мобільності, але й повністю її знецінюють.

Реалії української освіти несуть на собі відбиток монологічних практик, перелік яких був сформульований П. Фрейре: вчитель вчить, а учні вчаться; вчитель знає все, а учні – нічого; вчитель думає, а за учнів думають; вчитель говорить, а учні слухають – покійно; вчитель дисциплінує, а учні підкоряються; вчитель обирає й нав'язує свій вибір, а учні погоджуються; вчитель діє, а учні мають ілюзію, що діють через дії вчителя; вчитель визначає зміст програми, а учні (яких ніхто не питає) пристосовуються до неї; вчитель змішує владу знання з власною професійною владою, яку він (вона) встановлює на протипагу

свободі учнів; вчитель – Суб'єкт навчального процесу, учні ж його прості об'єкти [214, с. 55]. Перехід до справжньої освіти зазначений автор бачить у переході від монологічної (суха трансляція знань вчителем) до діалогічної взаємодії в системі «вчитель-учень», яка б дистанціювалась від суб'єкт-об'єктної інтеракції, реалізуючи принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії: «Визвольна освіта полягає в пізнавальній діяльності, а не в передачі інформації... Практика проблемно-орієнтованої освіти виходить з уявлення про те, що суперечність вчитель–учень можна подолати. Діалогові стосунки – неодмінні для реалізації здатності дійових осіб процесу пізнання співпрацювати в дослідженні того ж самого пізнавального об'єкта – неможливі в інших умовах» [214, с. 61]. Дослідник зауважує, що справжня освіта має починатися із зняття суперечності вчитель-учні через примирення полюсів протистояння в той спосіб, коли обидві сторони визнаються одночасно і вчителями, і учнями [214, с. 54]. Академічна мобільність, з цієї точки зору, виступає однією із можливостей, якою можна скористатися, а можна і не скористатися. Суперечність «вчитель-учень» можна подолати лише маючи упевненість, що процес пізнання має проблемно-орієнтований характер, а суб'єкти освіти готові до сприйняття нового досвіду, хочуть вийти за межі власного соціокультурного і пізнавального простору. Академічна мобільність, за своєю сутністю, орієнтована саме на реалізації цих потреб академічної спільноти.

Існуючі педагогічні практики, що освіта успадкувала від індустріального суспільства, критикуються концептом «депозитної освіти» (П. Фрейре), що характеризуються трансляцією в процесі викладання готових форм культури, здебільшого, а досвід «роботи на межі» культурних форм в навчальних закладах практично відсутній. На фоні цього, процеси академічної мобільності наповнені діяльністю такого характеру, і виникає необхідність, на нашу думку, аби студент мав би досвід роботи в педагогічному середовищі трансгресивного характеру ще до початку академічної подорожі. До того ж, сучасне суспільство характеризується позбавленням авторитету багатьох наративів епохи Модерну, не стає виключенням і сфера освіти, зазнає ревізії статус та авторитет вчителя в освітніх практиках: вже не вважається сакральним те, про що говорить вчитель, а сама освіта постає у вигляді набору інструментів для трансляції інформації, яка розуміється зі скепсисом відносно її продуктивності.

Дійсно, постмодерністська ревізія освітніх задач попередньої доби, які складаються із безпосередньо навчальних задач та задач соціокультурного га-

тунку, призводить до необхідності переоцінки потенціалу освіти в якості середовища для трансляції знань, формулюючи питання про створення в освіті проблематизуючої атмосфери з високим пізнавальним потенціалом, яка позбавлена авторитарності викладача. Академічна мобільність не усуває цих протиріч повністю, але є хорошою передумовою для їх зняття. Потенціал освіти для трансляції знань напряду залежить від гнучкості, мобільності освіти, що актуалізує проблему якості академічної мобільності як викладачів, так і студентів. Постмодерністська ревізія освітніх задач доби Модерну призводить до «знецорінення» суб'єктів освіти, до розчарування в силі науки, що має і позитивний бік: забуваючи старе ми звільняємось для сприйняття нового.

В сучасній педагогіці активного розповсюдження набуває педагогіка відмінностей (*differentiated pedagogy*), яка концентрує свою увагу розбудові гнучких навчальних підходів, що враховували б різницю навчального потенціалу та стилю мислення кожного студента, а головною цінністю педагогічного процесу виступає його особистість [258, с. 924]. Ця педагогічна стратегія, побудована навколо особистості студента, вимагає наявності у викладача низки психолого-педагогічних, наукових, методологічних, менеджерських та соціальних компетенцій для здійснення такого типу навчання, аби в ньому були створені умови для дотримання наступних вимог: різниця між студентами є усвідомленою, вона є відправною точкою навчально-виховного процесу; студенти в процесі навчання досягають своїх власних, особисто визначених, цілей; використовуються творчі форми діяльності (групові, парні тощо); навчальний час регулюється гнучко у відповідності до конкретних потреб студентів; підтримується незалежна діяльність студентів та їхня взаємодопомога один одному; студенти разом із викладачем приймають участь у формулюванні критеріїв оцінювання тощо [258, с. 924-925]. В центр сучасної педагогічної практики повинна бути перенесена особистість студента із її безпосередніми інтересами, потребами та можливостями, а самі вони повинні активно долучатись до процесів створення, розуміння знання, що в сумі має підвищити їхню результативність як майбутнього фахівця і як громадянина сучасного суспільства.

Дійсно, в освіті повинні культивуватись підходи, що враховують індивідуальність мислення студентів, зокрема розуміння того, що усі ми думаємо, навчаємось та творимо різними способами, що повинно змусити вчителів переглянути свої підходи: процес навчання повинен набути індивідуального змісту,

який враховував би специфіку мислення студентів, а відмінності між студентами сприймалися би у позитивному контексті. З цього приводу Е. Данску пише, що педагогіка повинна культивувати цінність відмінності (вербальної, інтелектуальної тощо), пропонуючи студентам більш високу автономію у виборі навчальних програм, навчальних методів та, взагалі, ритму навчання [258, с. 925]. За думкою Н. Веденєєвої, важливо, щоб викладач вмів та прагнув оцінити рівень творчого мислення, інтелектуальний розвиток кожного студента, щоб продуктивно організувати навчальний процес на засадах диференційованої складності, сприяючи розвиткові студентів та підвищуючи мотивацію і віру у свої знання, забезпечуючи ефективність сприйняття та обробки інформації з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів [40, с. 89]. Поки що освіта не в змозі продемонструвати, що вона перетворилася на середовище, що концентрується на забезпеченні інтелектуальних потреб студентів, вона досі займається трансляцією знань. Зрозуміло, що академічна мобільність у цьому контексті відверто оголює дану проблему. Студент, який має можливість порівняти рівень викладання, зміст і форми навчання в університетах різних країн, стає більш вимогливим і критичним до архаїчних форм, як наприклад монологічна лекція чи класичний семінар. Досвід академічної мобільності дозволяє такому студенту (чи викладачу) критично проаналізувати процес та результати власної діяльності. Відповісти самому собі на питання: а що я власне роблю тут, в рідному університеті? Часто об'єктивна відповідь може бути не надто приємною, коли сховатися за стіну «традиції» та «неписаних правил» вже не вдається.

Окреслена ситуація, на нашу думку, дозволяє говорити про актуальність філософського обґрунтування потенціалу нових педагогічних практик, які наблизили б освіту до вирішення описаних вище проблем. В педагогічній науці набувають популярності підходи радикальної освіти, які конкретизуються у проектах гендерної, феміністської, трансгресивної (граничної) та інших видів освіти, в яких значної трансформації зазнають традиційні (класичні) уявлення про роль викладача, відбувається перехід до суб'єкт-суб'єктних відносин в системі «студент-викладач», долаються прояви дискримінації тощо. Дослідник М. Тардіф обґрунтовує цю тенденцію наступним чином: «В той час, як викладачі раніше володіли «професією-знанням» (теологія, філософія, раціоналізм, педагогіка, фундаментальні науки, встановлені цінності тощо), яка визначала природу самого процесу навчання... сучасні викладачі не мають таких симво-

лічних ресурсів, аби узаконити свої дії. Навпаки, етноплюралізм, культурний релятивізм, руйнування системи цінностей, складність визначення фундаментальності освіти, прогресуюча декваліфікація знань – все це призводить викладача до необхідності самому покладати на себе нерозв'язні протиріччя» [195, с. 119]. З цього часу, продовжує М. Тардіф, лише особистий досвід викладача та його індивідуальність стають значущими ресурсами, здатними визначити їхні дії та визначити зміст процесів впливу на особистість [195, с. 119].

Важливого значення в сучасних умовах отримують ідеї розбудови плюралістичного, полікультурного суспільства інструментами освіти. Сьогодні навчальні програми розробляються із урахуванням того, аби студенти відчували себе членами глобального плюралістичного суспільства на засадах прийняття своєї культури та конструктивного діалогу з іншими культурами. Актуальність пошуку засад оновленої педагогіки підкреслюється П. Друкером наступним чином: «Вчорашнім педагогам не залишається нічого іншого, окрім як підтримувати ту школу, яка у них є і яку вони знають... В результаті, ми отримали школу, яка деформує замість того, аби формувати. Це школа, в якій царить нудьга та зовсім відсутні стимули, досягнення та задоволення» [63, с. 269]. В нашому ж дослідженні, ми стоїмо на позиціях розуміння людського буття у термінах незавершеності та відкритості: людська природа є, існує, але існує не як незавершене ціле, а як процес, який заснований на її принциповій відкритості і ґрунтується на біологічній незавершеності людини, певному випадінні останньої з еволюційного ряду, що, до того ж, не може цілковито компенсуватися культурними артефактами [55, с. 15].

У сучасній зарубіжній педагогіці активно вживаються поняття «прихований робочий план» (під яким розуміється система метакомунікацій, через яку здійснюється контроль змісту), «критичне мислення», «трансгресія» тощо, а їх використання спрямоване на утвердження нового освітнього ідеалу – інноваційної, вільної людини, здатної до самотворення, самоорганізації, адаптації в мультикультурному середовищі [163, с. 65]. Зокрема, прихований робочий план є продуктивним засобом трансляції ключових цінностей мультикультуралізму (повага, рівність, толерантність тощо). З його допомогою вдається розвивати рівень міжкультурного взаєморозуміння студентів, створюючи умови для рівності в навчальному процесі, умови для плідних дискусій на засадах рівності. До того ж, сучасна складна соціальна динаміка, експоненційне зростання кіль-

кості знань тощо вимагають відходу від традиційних форм організації освітнього процесу, залишаючи позаду властиві класичній моделі освіти підходи, коли навчання могло бути формалізоване у вигляді системи дій для отримання суми знань. Такі педагогічні підходи набувають особливого значення у полікультурному середовищі, в якому розгортаються процеси академічної мобільності.

Ми погоджуємось із І. Предборською, що цікавим досвідом для вітчизняної системи освіти є ідеї граничної педагогіки Г. Жиру, до ключових понять якої відноситься концепт «трансгресія» [163, с. 66]. В нашому дослідженні пропонується проаналізувати евристичний потенціал трансгресивної (граничної) педагогіки в умовах сучасного академічного середовища та здійснити спробу обґрунтувати перспективність поширення її ідей на процеси імплементації академічної мобільності. Ключовим аспектом розуміння трансгресивності у педагогічних аспектах, є її розуміння в якості способу інтерпретації процесів подолання меж, які заважають розвиткові особистості. В нашому дослідженні ми також намагаємось здійснити пошук та подальший аналіз підходів, які надають процесам отримання освіти за кордоном трансформуючого характеру по відношенню до людини, що включена у ці процеси.

Трансгресивна педагогіка (від англ. *transgression* – порушення, вихід за межі) – напрям в сучасній педагогіці, який почав оформлюватись у 70-х роках ХХ століття на межі екзистенціальної психології і феноменології (Р. Мей, Л. Бінсвагер, А. Сторч, М. Бос, Дж. Бетлі, Р. Кун та ін.) та гуманістичної педагогіки і психології (А. Маслоу, К. Роджерс та ін.) [72, с. 29]. Також під трансгресивною педагогікою розуміється напрям альтернативної педагогіки, спрямований на виявлення інтеркультурних механізмів формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчення практики створення інтеркультурних цінностей для подолання людиною меж своїх можливостей з метою самоактуалізації й самореалізації людини в житті [70, с. 141]. Дослідник М. Гітлінг відзначає, що термін «трансгресія» в освітній проблематиці використовується відносно нещодавно та увійшов до освітнього наукового апарату з біології, де в теорії спадковості під трансгресією розуміється подолання метисами тих рис, які були властиві організмам батьків [50, с. 36].

Під поняттям трансгресії в освіті розуміється особливий екзистенціальний стан в навчальному процесі, зумовлений зміною індивідом внутрішніх ідентифікаційних детермінант, розширенням власного досвіду шляхом включення до нього іншого соціокультурного та смислового поля [72, с. 29]. Трансгресивна

педагогіка намагається через діалог та віру в здатність людини до розвитку стимулювати створення умов для долання нею меж. Концептуальними засадами трансгресивної педагогіки є: стимулювання різностороннього розвитку багатомірної особистості; створення педагогічних умов для трансгресивності, долання меж; опертя на діалогічність, конкретність і віру в людину, як істоту, здатну до розвитку; ствердження необхідності активізувати в учнях здатність до осмислення подій» [71, с. 92].

Розглянемо етимологію поняття «трансгресія» для чіткішого прояснення сутності педагогіки трансгресії. Вважається, що вперше термін «трансгресія» був використаний Ж. Батаєм у його авторській концепції естетики у середині ХХ ст., проте активного вжитку він набуває у роботах М. Фуко. У творчому доробку М. Фуко для визначення сутності цього поняття знаходимо наступну тезу: «Трансгресія – це жест, що звернений на межу... Межа і трансгресія зобов'язані одне одному щільністю свого буття: не існує межі, через яку абсолютно неможливо переступити; з іншого боку, марною буде будь-яка трансгресія ілюзорної або примарної межі... Чи не вичерпує трансгресія все свої буття в той час, коли переступає через межу, не відаючи іншого існування, окрім цієї миті?» [221, с. 118]. Описуючи трансгресію далі, автор зазначає, що трансгресія доводить межу до межі її буття; вона пробуджує в ній усвідомлення неминучого зникнення, необхідності знайти себе у тому, що виключається ним, необхідності випробування своєї позитивної істини в русі самовтрати [221, с. 118]. Згідно М. Фуко, трансгресія нічого нічому не протиставляє, нічого не висміює, не намагається завдати потрясіння засадам: вона стверджує певне буття, буття на межі, вона стверджує цю безмежність, у яку вона перестрибує, відкриваючи її існуванню вперше [221, с. 118].

Досліджуючи досвід використання поняття «трансгресія» у науковому дискурсі, дослідник Д. Дроздовський наводить наступні відомості: трансгресія може вживатися в біблійному тлумаченні – дане поняття трапляється в Біблії (у зв'язку з недотриманням Божих заповідей, а також як синонім до поняття «гріха»); трансгресія також позначає долання меж, порушення норми, вихід за певні суспільно-моральні чи суспільно-правові усталені принципи, зазначаючи, що дане поняття, яке має полісемантичну природу і значну семіотичну валентність, вживається для позначення виходу за межі (релігійні, морально-етичні, суспільно-правові) [62, с. 250-251]. Далі дослідник продовжує, стверджуючи, що



трансгресія втілює принцип долання людиною соціальних конвенційних обмежень, символізуючи одвічну проблему співвіднесеності родового (універсального, суспільного) та індивідуального (особистісного, окремішнього) у людському житті [62, с. 251].

В. Ригалов та Л. Фесенко зазначають, що трансгресія є одним із ключових понять філософії постмодернізму, воно фіксує феномен переходу межі, і, перш за все, – межі між можливим та неможливим: вона є поглядом на межу, нездоланну межу [211, с. 138]. Ділі дослідники продовжують: «Трансгресія – це поняття, що позначає ситуацію досягнення суб'єктом зовнішньої позиції по відношенню до чогось та вихід за межі, на той бік явищ, станів та об'єктів» [211, с. 138].

Сучасний американський дослідник Г. Жиру, один із засновників граничної (трансгресивної) педагогіки, стверджує, що гранична педагогіка пропонує студентам можливість залучити численні референції, що складають різні культурні коди, досвіди і мови, виступаючи в ролі педагогічного процесу з наміром спростування існуючих меж знання і створення нових [66, с. 82]. Цей автор зазначає, що гранична педагогіка виступає проти викладання як трансляції знання, або проти того, що П. Фрейре називав «накопичувальною освітою», виступає проти навчання, заснованого на вуаеристському споживанні текстів [66, с. 84]. До того ж, трансгресивна педагогіка активно реалізує принцип суб'єкт-суб'єктних відносин між викладачем та студентами, створюючи умови для продуктивного діалогу та зростання, змістовної трансформації усіх суб'єктів освітнього процесу: за думкою Г. Жиру, критично прислуховуючись до думок своїх студентів, створюючи доступ до різних наративів як для себе, так і для студентів, легітимізуючи відмінність як засадничу умову розуміння обмежень власного знання, викладачі також стають долаючими межі [66, с. 87]. В трансгресивній педагогіці студенти розуміються в якості різносторонніх, багатовимірних особистостей, здатних критично аналізувати свою діяльність та змінюватись.

В своєму дослідженні ми відстоюємо позицію, що трансгресія особистості, вихід її за межі, є важливим елементом педагогічних засад вищої школи, проте надзвичайної актуальності ці явища набувають при організації процесу навчання в іншому академічному середовищі, в якому студент (науковець, викладач, адміністратор навчального закладу) велику кількість часу проводить в процесах, спрямованих на трансформацію знанневих та компетентісних засад своєї

фахової діяльності, і, що не менш важливо, щохвилини знаходячись в умовах багатокультурної взаємодії.

Дослідник Е. Уилкінс зазначає, що педагогіка, за своєю природою, працює над тим, щоб умовно стабілізувати нестабільний та незакінчений характер процесів формування ідентичності за допомогою штучних, готових категорій та дозволених дискурсів, пропонуючи особистості певний набір соціальних та політичних взаємин [316, с. 7]. Що ж нового до педагогіки приносить трансгресивний підхід? Згідно трансгресивній моделі розуміння людини, людське життя та розвиток детерміновані трьома компонентами, які є взаємопов'язаними та спрямованими одна на одну: дія, особистість та середовище, а психологічні механізми трансгресії виступають у функції мотиваційних процесів, що забезпечують поштовх до дії; визначають готовність людини витратити необхідну для цього кількість енергії; задають загальний напрямок пошуку цінностей; підтримують дію, впливаючи на її тривалість [50, с. 36].

На нашу думку, трансгресивна педагогіка набуває актуального звучання в сучасних умовах при вирішенні задачі навчити студента навичкам якісного засвоєння нових культурних форм чи норм, практиці їхнього творення тощо. В академічній мобільності набувають актуальності підходи, коли в мистецтві викладача розкривається його глибинне бажання розвитку учнів, коли в процесі повсякденної академічної інтеракції, керованої навчальними планами та іншими формальними детермінантами, вчитель залишається здатним до продуктивної взаємодії, спрямованої на розвиток особистості з урахуванням її особливостей, з урахуванням культурних контекстів студентів з інших країн, а в процесі навчання викладач демонструє відсутність упереджень та емоційну відкритість. Академічна мобільність в координатах трансгресивної педагогіки виступає не лише засобом пізнання нового знання, але й розширення світогляду людини, що, в свою чергу, забезпечує відкритість до подальших інновацій. Людина, яка вчилася за кордоном, не тільки легше сприймає нову інформацію, нові форми роботи, але й сама стає їх генератором. Звичайно, бурхлива діяльність студента чи викладача, який повернувся з-за кордону, викликає спершу опір колег, але з часом ситуація змінюється – те, що було «ворожим», стає «своїм».

Відмічається, що не кожний вихід за межі того, чим є індивід та чим він володіє, можна віднести до розряду дій трансгресивних: наприклад, біологічне дозрівання, завдяки якому молодий організм будує свої психічні системи (на-

приклад, мовні структури), є наслідком функціонування генетичного коду, а не інтенціональним актом суб'єкту, в той час як трансгресія – це зміна цілеспрямована [50, с. 38]. Серед існуючих систем класифікації трансгресивних дій, уваги заслуговує система, запропонована М. Гітлінгом, який виділяє чотири їх типи в залежності від змісту індивідуальних цілей суб'єкта:

- практичні дії, спрямовані на фізичний світ, творення штучного світу (спрямованість «на речі», територіальна експансія, збільшення матеріальних благ тощо);
- дії, спрямовані на людей (спрямованість «на інших»), розширення контролю над іншими, розширення індивідуальної свободи в інституціональній системі, збагачення альтруїстичної діяльності тощо);
- символічні дії (спрямованість «на символи», створення нових мисленевих конструкцій, розширення особистого знання про зовнішній світ, наукова творчість, мистецтво тощо);
- дії оточуючого світу, спрямовані на творення самого себе (спрямованість «на себе», свідоме творення себе у відповідності до свого проекту, саморозвиток тощо) [50, с. 38].

У випадку трансгресивної концепції розуміння особистості в освітньому процесі, вона постає відкритою системою, що взаємодіє із зовнішнім світом та діяльністю індивіду та трактується в якості когнітивної системи, пов'язаною із переробкою інформації, спостереженням, фантазією, запам'ятовуванням, мисленням, а її воля (як система управління) виконує функції керівника та регулятора [50, с. 37]. Окремо хотілося б зауважити на потужному зв'язку між трансгресивною педагогікою та ідеями П. Фрейре. Зокрема, дослідник зазначає, що вихідним пунктом для організації змісту освіти має бути поточна, конкретна, екзистенціальна ситуація, що відображає сподівання людей, яку, використовуючи певні базові суперечності, педагог повинен подати як виклик, що вимагає відповіді [214, с. 77]. Отже, викладач, згідно ідей цього відомого дослідника, повинен стати активним створювачем екзистенціально важливих для студентів ситуацій, включення в які допомагало б трансформуватися, або в контексті нашого дослідження, трансгресуванню особистості студента.

І. Предборська робить наголос на тому, що трансгресивний прорив, який створюється в освітньому середовищі, відкриває нові обрії пізнання, можливості вибору різних шляхів подальшого розвитку, що може кваліфікуватися як аналог біфуркаційного розгалуження, а через метафору «пограниччя» здійсню-

ються пошуки інтеркультурних механізмів формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчається практика створення інтеркультурних цінностей [163, с. 66]. Зауважимо, що студенти в стінах університетів, здебільшого, мають справу із адресованою в їхній бік трансляцією готових форм культури, коли наявною є нестача екзистенціального досвіду на межі культурних форм. Саме на пошук засобів творення нових культурних норм та форм і спрямовує себе трансгресивна педагогіка, адже динамічний характер соціальної дійсності потребує від кожної людини, а особливо – випускника навчального закладу, молодого фахівця, бути практично готовим до творення нових культурних форм. Акти ж трансгресії мають місце в ситуаціях, коли індивід свідомо виходить за межі того, чим він є і чим він володіє, тим самим розширюючи свій простір, роблячи відкриття та формуючи себе у відповідності до власного проекту [50, с. 37]. При цьому, досвід академічної мобільності, на нашу думку, дозволяє людині набути навичок діяльності на межі порядків, стати трансгресивною особистістю в освітніх та культурних вимірах її життєдіяльності.

Вважаємо за необхідне зробити наголос на тому, що трансгресивні педагогічні підходи мають особливий статус в умовах інтернаціонального академічного середовища, в якому відбувається полікультурний діалог та обмін культурними формами. При здійсненні академічної мобільності, особистість знаходиться на межі двох культур (власної та культури країни-акцептора), а вміння інкорпоруватись до іншої культури, виходити за межі власної звичної культури, здійснюючи щохвилину ревізію та оновлення культурних, мовних, знанневих та компетентісних горизонтів свого життя стає єдиною можливістю уникнути маргіналізації через втрату власної культури та неприйняття Іншості.

Отже, освітній та буденний виміри процесів академічної мобільності повинні мати трансгресивний характер, який характеризується свідомим оновленням себе, свідомим виходом за межі. Академічне середовище при здійсненні акту академічної мобільності має потенціал перетворити її учасника на маргінальну особистість, якщо вона не зможе приймати виклики повсякденності та вибудовувати стратегії змістовного оновлення себе у відповідності із ними. Дослідник М. Слюсаревський пише щодо цієї ситуації наступне: «Маргінальне середовище – це та зона, де дві культури переплітаються, і культура, яка освоює простір, комбінує, поєднує особливості обох культур. У центрі такого перепле-

тіння – маргінальна людина, яка намагається стати лідером «між двох вогнів» [187, с. 96].

При цьому, хотілося б зробити наголос на тому, що трансгресивні освітні підходи реалізуються в діалоговій формі і залежать, з одного боку, від здатності студента трансформуватись та долати межі; з іншого боку, від умов, створених викладачем задля здійснення трансформацій. Отже, сучасний вчитель у полікультурному середовищі є відповідальним не тільки за передачу знань, але й повинен бути своєрідним «агентом» мультикультурного мислення, допомагаючи створенню міжкультурної комунікації, допомагаючи студентам із різних культур вирішувати задачі не тільки навчального характеру, але й сприяти їхній суспільній адаптації [278, с. 101-102].

В університеті традиційного, індустріального суспільства, студентів навчають бути ефективними агентами існуючої культури, із її набором культурних форм, проте, чи зможе випускник такого типу бути агентом мультикультурного мислення та професійної інноваційної діяльності, чи зможе бути ефективним учасником процесів академічних обмінів? Досвід роботи із «ніщо», властивий трансгресивним освітнім практикам, на нашу думку, паралельно формулює й питання аксіологічного плану, адже трансгресивна педагогіка ґрунтується на цінностях незнання, на відміну від класичної педагогіки із її культом знання. Викладач повинен спрямовувати пізнавальну діяльність студентів в такому напрямку, щоб студенти постійно ставили собі питання щодо сутності та корисності отриманих щойно знань, та, при цьому, знаходили на них чіткі відповіді. Проте, дане питання потребує проведення окремих досліджень та розробка даної масштабної теми не входить до задач, які вирішуються в даному підрозділі та роботі в цілому.

Як вже зазначалось, у нашому дослідженні ми виходимо із розуміння освіти в цілому та академічної мобільності зокрема в якості засобів змістовної трансформації особистості. Побудова роботи послідовно розгортає цю тезу, використовуючи методологічні підходи різних філософських шкіл та напрямків. Зокрема, ідеї трансгресивної педагогіки у своєму розумінні сутності освіти як засобу подолання обмежень людини, резонують із підходами сучасного проекту метаантропології. У четвертому розділі нами були розкриті специфіка імплементації феномену академічної мобільності у буденному, граничному та мета-граничному вимірах людського буття, проаналізовані процеси долання людиною меж свого буття. На користь схожості цього підходу та підходів трансгре-

сивної педагогіки, слугує наступна теза М. Гітлінга: «Трансгресивна діяльність регулюється законом росту: досягнення мети підсилює мотивацію до здійснення наступних кроків, пов'язаних із виходом за звичні межі... Вихід за звичні пізнавальні та міжособистісні межі, здійснення нетрадиційних та творчих функцій, таких, як дослідження природи чи боротьба за владу, приносять задоволення, незалежно від того, чим вони закінчуються – успіхом чи поразкою. Цей факт підвищує мотивацію здійснювати такого роду діяльність» [50, с. 38].

У третьому розділі нами був проаналізований феномен академічної мобільності у контексті позитивної та негативної свободи, окреслена можливість інтерпретації цього феномену в якості «справжнього» чи «несправжнього». Коли ми стаємо на позиції трансгресивного розуміння людини, ми також маємо можливість інтерпретувати феномен академічної мобільності у термінах свободи. Представники школи трансгресивної педагогіки роблять наголос, що особливе значення в житті індивіда має боротьба за розширення індивідуальної свободи, яка є обов'язковою умовою виходу за межі того, чим він є і чим він володіє, висувуючи тезу, що трансгресія і є реалізованою свободою [50, с. 39]. Трансгресивні дії людини можуть носити позитивний і негативний характер: завдяки позитивним трансгресивним діям, людина змінює світ, розвиває культуру, технології, здійснює відкриття; негативна трансгресивна діяльність часто притаманна людям, які керуються егоїстичними мотивами, тому «відповідальність» є одним із провідних концептів трансгресивної педагогіки [72, с. 30]. Відповідальність, як відомо, є однією із ключових цінностей у новій парадигмі освіти (разом із демократією, гуманізмом, толерантністю тощо).

Сьогодні педагогічна реальність є такою, що життєвою необхідністю стає потреба, щоб студенти ставали громадянами глобального суспільства через участь у освітніх програмах академічних обмінів, які орієнтовані на індивідуумів, що відкриті для конструктивного діалогу з іншими культурами, а не тільки обмежуються сприйняттям та розвитком власної. В цьому ж контексті можна використати тезу Г. Жиру, який стверджує, що гранична (трансгресивна) педагогіка наголошує на необхідності створення таких педагогічних умов, у яких студенти долають межі, коли вони стають трансгресорами для пізнання іншості у її власному розумінні, коли в освітньому процесі створюються «прикордонні зони», де різноманітні культурні ресурси оформлюють нові ідентичності [66, с. 81]. Ми погоджуємось, що подолання обмеженості власної культури є важли-

вим моментом становлення в освіті особистості нової формації, носія плюралістичного, полікультурного світогляду.

Польський дослідник засад педагогіки трансгресії Ю. Подгурецькі стверджує, що трансгресія – це винахідницькі та експансивні функції, що виходять за типові межі діяльності; це функції, завдяки яким особистість чи колектив формують нові структури або знищують структури, що встигли стабілізуватись, створюють нові цінності (позитивні чи негативні); ці функції є джерелом прогресу та регресу [156, с.66]. Продуктивним в контексті нашого дослідження є підхід цього дослідника, який зазначає, що концепція трансгресії трактує людину не в якості прискіпливого перетворювача символів і не як замкнену систему свідомості, а як індивіда, що робить трансгресивні дії у світі, що сповнений динаміки та ризику, а самі вони є джерелом пригод та трагедій [156, с. 68]. Дана теза вписується також у розуміння людини у проекті метаантропології Н. Хамітова, згідно якого, глибинне оновлення особистості на шляху від буденності до метаграницного екзистенціального виміру людського буття є трагічним шляхом, в процесі якого людина переживає широкий спектр екзистенціалів – страх, відчай, туга тощо.

Таким чином, нами розкриті теоретичні засади трансгресивної педагогіки та обґрунтований її потенціал в якості засади розбудови освітньої практики в умовах глобалізації із її високим динамізмом та полікультурністю. Показано, що глобальні виміри освіти, які реалізуються через ідеї академічної мобільності, підвищують актуальність використання трансгресивних підходів в умовах культурної інтеракції в академічному середовищі. Аналіз показав, що трансгресія особистості, тобто вихід її за межі власного соціокультурного та пізнавального поля, є не лише важливим елементом педагогічних засад вищої школи, але й є головним завданням академічної мобільності. Інше академічне середовище, в якому студент (науковець, викладач, адміністратор навчального закладу) проводить багато часу, каталізує процеси внутрішньої трансформації, пришвидшує набуття нових компетентностей та сприяє становленню ціннісних пріоритетів на співпрацю, кооперацію, дружбу, взаємопідтримку, спільну відповідальність.

### **5.3 Феномен віртуального університету та академічна мобільність**

Сучасна освіта сповнена рядом протиріч, адже безпрецедентний динамізм соціального світу щодня вимагає нових підходів в освітній справі, проте така

консервативна сфера, як освіта, за своєю природою не спроможна так швидко реагувати на виклики. Одним із головних є наступне: з одного боку, освіта, орієнтована за своєю природою на майбутнє, потребує інновацій в умовах високої динаміки суспільних процесів; з іншого боку, освітня галузь має велику силу інерції через складність функціонування та громіздкість бюрократичної складової освітнього процесу.

Аналізуючи вітчизняний контекст проблеми, виходимо із обставини, що наявна в Україні система університетської освіти була сформована за доби панування індустріальної парадигми суспільного устрою: випускники вищих навчальних закладів були в процесі навчання зорієнтовані на вирішення вузьких, спеціалізованих задач конкретних сфер виробництва. Проте, постіндустріальне суспільство із високим темпом змін технологій, виробничих відносин та, взагалі, суспільного життя, ставить під знак питання затребуваність у фахівцях «індустріального» типу в умовах, коли виникає ситуація неможливості передбачення стану технологій предметної галузі, для якої готують фахівця.

За цих умов виникає закономірна необхідність у підготовці фахівців нового типу – тих, що вміють адаптуватись до швидких змін, які озброєні фундаментальними та універсальними знаннями. Закономірним виходом із цієї ситуації є пропонована більшістю фахівців ревізія ідеї університету, яка надала б вищим навчальним закладам характеру відповідності сучасним цивілізаційним запитам, серед яких одну із ключових ролей відіграє тенденція глобалізації, що орієнтує освітню галузь в бік комерціалізації, менеджеризму, «демаркації кордонів» для освітніх провайдерів, поширенню практик академічної мобільності тощо. В даному підрозділі нами здійснюється спроба аналізу наявних зараз та перспективних моделей університету, обґрунтувавши відповідність цих моделей цивілізаційним викликам, а також розкрити роль академічної мобільності у закладах зазначеної моделі. Отже, згідно логіки нашого дослідження, слід послідовно здійснити експлікацію пропонованих дослідниками теорій кризи університету, проаналізувати можливі шляхи їхнього подолання у вигляді оновленої «ідеї Університету», та, найголовніше, розкрити місце та роль феномену академічної мобільності в цій моделі.

На нашу думку, феномен академічної мобільності є одним із чинників, який активно впливає на оформлення сучасної моделі університету, адже поширення ідей цього явища та сприяння їхній реалізації в освітньому просторі



визначено в якості однієї із головних засад формування загальноєвропейського освітнього простору. Наша країна, хоча й із суттєвим запізненням, робить кроки в бік нормативного забезпечення цього підходу – «Примірне положення про академічну мобільність студентів вищих навчальних закладів України» було затверджене МОН України лише у травні 2013 р.

Сучасні ринкові відносини, які, здавалося б, вже на генетичному рівні прижились в сфері вищої освіти та вимагають від університетів роботи в термінах продуктивності, доцільності, собівартості тощо, кидають виклик організаційній ідеології та світоглядним засадам освіти. Іронія сучасного стану університетів П. Друкером описується наступним чином: «Сучасна система освіти задіює завелику кількість викладачів. Ми повинні зробити так, щоб їх стало якомога менше. Зараз освіта знаходиться на рівні сільського господарства 1750 року, коли двадцять селян забезпечували продуктами одного місцевого мешканця. Ми повинні підвищити ефективність праці вчителя, багатократно посилити його вплив та значно збільшити продуктивність» [63, с. 284]. Зазначена ситуація природно актуалізує впровадження у сучасну вищу освіту e-learning-підходів (дистанційне навчання, віртуальна академічна мобільність тощо).

Поруч із глобалізаційним «порядком денним», домінуючого характеру у більшості сфер людської діяльності набувають інформаційні комп'ютерні технології. Розглядаючи перспективи розвитку університетів в світі в цілому та Європі зокрема, ми виходимо із того, що подальший розвиток вищої освіти як галузі економіки суспільства знань, буде спрямований на глибше впровадження інформаційних технологій. Не останню роль в усвідомленні цієї тенденції відіграють ідеї флагманської ініціативи Європа-2020, яка має назву «Digital Agenda for Europe». Цей європейський тренд, метою якого є «перезавантаження» європейської економіки з метою створення умов, аби європейська громада та бізнес отримували найбільші результати від впровадження цифрових технологій, сформульований у вигляді семи ключових ідей-стовпів (Seven Pillars), тринадцяти специфічних цілей та 101 дії з їхньої імплементації [261]. Ці сім стовпів, на нашу думку, мають важливе значення для вимальовування контурів вищої освіти в недалекому майбутньому. В Порядку Денному вони формулюються наступним чином: Digital Single Market – створення єдиного цифрового ринку із мінімальними бар'єрами для поширення онлайн-послуг за межі країн; Interoperability & Standards – розвиток стандартів сумісності для реалізації послуг, збереження даних тощо; Trust & Security – розвиток довіри та безпеки для

членів глобального цифрового ринку; Fast and ultra-fast Internet access – швидкий та надшвидкий Інтернет для розвитку систем інтернет-телебачення, відеоконференцій тощо; Research and innovation – дослідження та інновації для створення цифрової інфраструктури, переведення ідей у форму товарів та послуг на цифровому ринку, гармонізація зусиль різних країн Європи; Enhancing digital literacy, skills and inclusion – підвищення цифрової грамотності, навичок роботи з комп'ютером; ICT-enabled benefits for EU society – вирішення соціальних проблем Європи (зменшення витрат енергоносіїв, підтримка людей похилого віку, покращення рівня надання послуг тощо) за допомогою сучасних інформаційних технологій [261]. Дійсно, зараз важко уявити сферу актуалізації особистості, яка була б в повній мірі дистанційована від глибинних процесів інформатизації та комп'ютеризації, а обсяг інформації та швидкість розгортання інформаційних процесів не дозволяють елімінувати обчислювальний потенціал комп'ютерної техніки зараз і в майбутньому. Дослідниця Г. Радіч зазначає, що кінцевою метою Цифрового порядку денного для Європи є створення шляхів для максимізації соціального та економічного потенціалів комп'ютерних технологій, щоб зробити Європу провайдером smart, sustainable and inclusive зростання на глобальному рівні. Інтернет має потужний потенціал для освіти, комунікації, вирішення бізнес-задач та забезпечення свободи слова [289, с. 25].

Аби залишитись в авангарді цивілізаційного поступу, університетам треба визнати існуючі виклики та позбутись, у необхідному обсязі, зачарованості академічними традиціями (за аналогією із гайдегерівською «зачарованістю технікою»). Здійснюючи пошук засад ідеї університету в XXI ст., Я. Пелікан в своїх теоретичних побудовах виходить із переконаності в тому, що традиції, на яких базується сучасний університет, не слід ігнорувати, наче музейний експонат; сучасне покоління не може змістовно зрозуміти, чим є університет, сформулювати ідею сучасного університету, не звертаючи уваги на його спадщину [152, с. 66]. Ми погоджуємося із цією думкою, відстоюючи обґрунтованість конструктивної ревізії ідеї університету, в результаті чого були б збережені досягнення та змістовна специфіка вітчизняної університетської освіти, які б гармонійно вписались в реалії та специфіку сучасного суспільства, із обґрунтованим долученням до них світового досвіду. Таке історичне самовизначення університетів дозволило б зберегти їхню важливу місію по трансляції та розвитку якостей та цінностей людської культури. Відомий польський дослідник

М. Квієк ставить питання щодо кризи сучасних університетів наступним чином: «Чи можна традиційну «ідею університету» (висунуту німецькими ідеалістами початку XIX сторіччя і далі розвинену кардиналом Ньюменом, Ортегою-і-Гасетом, Карлом Ясперсом і Юргеном Габермасом) переформулювати в такий спосіб, щоб університет не виродився в «інститут-оболонку» в наш час?» [92, с. 28].

Напруженість, що утворилась довкола пошуку моделі університету XXI ст., підсилюється високим рівнем очікувань вирішення цієї складної теоретичної задачі, яким саме чином «університет, як традиція» витримає тиск ринкових реалій. Соціальна роль університетів не завжди включається в процеси аналізу ідеї університету, проте, на початку XXI ст., ознаменованого тектонічними соціальними трансформаціями, вона стає дуже важливою, а перенесення її аналізу на периферію дослідницького інтересу зменшує евристичний потенціал згаданих досліджень. В.Врагов зазначає, що під соціальною функцією університету розуміються певні дії, що робляться університетом у відповідності до прийнятих на себе обов'язків та відповідають на соціальні запити [205, с. 25]. В цьому ж контексті, дослідник Н. Ладижець наголошує на необхідності прояснення сутності університетської освіти у зв'язку із змінами у освітніх практиках на межі XX – XXI ст.: «Експансія кількості виникаючих університетів, їхня очевидна масовизація, призводить до розмивання образу університету, девальвації його ідеї та самої університетської освіти. Нерозуміння її специфіки, неповнота та неадекватність у відтворенні зразків поглиблюють деформації, що склалися, наперед визначаючи схильність до часткової, спеціалізованої освіти, що не корелює ані з дослідженнями, ані з широкими засадами культури, ані із індивідуалізацією освітнього процесу» [116, с. 2]. Її підхід особливо цінний тим, що ідея університетської освіти визнається елітарною, адже зростання чисельності університетів не призводить до росту якості освіти, яку вони пропонують суспільству. Скоріше відбувається зворотній процес: через ріст доступності, цінність вищої освіти, як соціальної цінності, девальвується. Соціальний статус людини з вищою освітою нічим не відрізняється від людини, що не має її. І це зрозуміло. За умови, коли в нашій країні випускники зі дипломами за фахом «Міжнародна економіка» чи «Правознавство» працюють промоутерами чи мерчандайзерами, повага до університетів знижується все більше й більше.

Альтернативну думку щодо функції університету в сучасну добу озвучує Б. Рідінгз: автор стверджує факт нівелювання зв'язків між університетом куль-

турою в контексті того, що сама ідея культури перестала відігравати ключову роль: «Хоча Університет продовжує існувати, його не можна зрозуміти, якщо брати за точку відліку виключно його взаємозв'язок із культурою. Оскільки транснаціональний капіталізм позбавив культуру смислу та сьогодні інституціональна система демонструє здатність функціонувати без посилення до цього терміну, осмислення ролі освіти більше не можна вибудовувати навколо ідеї оволодіння культурою або спротиву їй» [168, с. 189]. Позиція цього дослідника також заслуговує на увагу: за умови, коли відчувається криза культури, традиційних цінностей, сподівання, що університет стане місцем, де загальні процеси культурної деградації втратять силу. У зв'язку з цим, плідною є інша думка Б. Рідінгза про транснаціональний капіталізм як термінуючий фактор культурного розвою. Дійсно, сьогодні інституціональна система вищої освіти спокійно продовжує існувати без змісту, для достатньо, щоб відтворювалась форма, яка б створювала певний «симулякр» освіти.

Таким чином, розмаїття підходів до осмислення проблеми формулювання засад університетської діяльності яскраво демонструє факт залежності дотримуваних підходів від методологічної орієнтованості дослідника (у випадку із критикою університетів Б.Рідінгзом, спостерігається постмодерністська методологічна спрямованість). Говорячи про аналіз феномену віртуального університету та місця академічної мобільності у цьому концепті, методологічними орієнтирами також виступає сприйняття інформаційних технологій в модерністських та постмодерністських ідеях: для перших, сучасні інформаційні технології сприймаються в якості утилітарних засобів для задоволення потреб людини, подолання обмежень, підвищення ефективності тощо та є нейтральними; для других, інформаційні технології мають естетичну природу, є результатом мовних ігор людей, наближаються до розуміння їх в якості творів мистецтва.

Ідеї Б. Рідінгза стосовно постмодерного університету поділяють автори «Міжнародної настільної книги вищої освіти», стверджуючи, що університети, як організації професійного (колегіального) характеру, повинні трансформуватись у контексті становлення постмодерного та постіндустріального суспільств, а базовими ідеями, що повинні лягти в основу нової моделі університету, повинні бути релятивізм, інтелектуальна багатоголосність, гнучка відповідальність та ерозія традиції авторитарного знання [271, с. 19]. Дослідник М.Дж. Амілбуру акцентує увагу на тому, що дух Університету як прагнення до істини та добра,

перебуває під загрозою, адже на його зміну приходять виробництва вимірюваних навичок та знань, що може призвести до непередбачуваних антропологічних змін, коли у людини буде відсутній зв'язок із істиною та реальна можливість її досягнення, а саме людське життя буде редуковане до не більше, аніж вистави, із широким діапазоном сценаріїв розвитку поза цими зв'язками [246, с. 688].

Університети у своїй діяльності повинні орієнтуватись на запити суспільства та не можуть собі дозволити їхнього ігнорування: коли університети будуть задовольняти потреби суспільства, суспільство буде процвітати, а університети разом із ним. Демонструючи при цьому високу повагу до суспільства, університети зможуть утримуватись на позиціях визнаних відповідальних авторитетів у питаннях прогресу людства. Захоплення застарілими ідеями може призвести до того, що університет опиниться під руїнами цих ідей. Зімни в університетах, як відомо, протікають повільно та складно, і, якщо університетське співтовариство не змінить свого менталітету та академічної культури, зміни будуть відбуватись так само повільно, як і раніше, а ризик того, що університет буде відставати від життя, нарощуватись [58, с. 34]. Дійсно, університету не завадить увійти у тісніший діалог із «зовнішнім світом», слухати та запитувати у суспільства про його проблеми, порушивши багатовікову традицію, коли в ранг ігнорування потрапляло все те, що не було «по-університетські сакральним» або виходило за межі традицій або уявлень університетів. Цікавою виглядає думка О. Сафронової, яка стверджує, що будь-яка зі сфер людського буття зазнає сьогодні суттєвих трансформацій: кардинальних змін зазнають сфера мислення, радикально змінюються засади та типи наукових культур, виникає новий тип історичної епохи, а університетська освіта повинна віддзеркалити цей дух часу [176, с. 3].

П. Друкер висуває слушну тезу, що організація, незалежно від цілей, повинна вміти позбавлятися від вчорашніх задач та скеровувати вивільнену енергію та ресурси на нові, більш продуктивні задачі: якщо організація збирається максимально використовувати свої можливості, вона повинна відмовлятися від непродуктивних та позбавлятися від застарілих напрямків діяльності [63, с. 169]. Екстраполюючи цю думку на організаційні засади університету, маємо зауважити, що вона містить у собі певний дуалізм. Пізнаючи сутність університету, ми, водночас, пізнаємо наскільки він залежний від традиції, тобто «застарілих напрямків», за П. Друкером. З іншого боку, зберігаючи вірність традиціям, уні-

верситет закриває двері до інноваційного розвитку, до прогресу, що у кращому випадку обернеться втратою абітурієнтів, а у гіршому – призведе до випуску «спеціалістів», які не готові до сучасних викликів глобалізованого світу. Для останніх, очевидно, краще було б не мати жодної освіти, аніж мати ту, яка підготувала їх до життя в світі, якого не існує. Ці міркування безальтернативно виводять нас на потребу модернізації вищої освіти на засадах гармонійного поєднання інновації та традиції. Але це лише «добрий намір», декларація, лозунг, доречний для політиків, а не для науковців. Тому, для наповнення процесів модернізації реальним змістом, звернемося до напрацювань сучасних вітчизняних та закордонних вчених. Так, в якості одного із кроків результативного здійснення модернізаційних процесів в освіті, за думкою О. Уваркіної, є дотримання наступних вимог: «Реформа освіти – системна, прозора і науково обґрунтована. Реформа не задля реформи або руху в Болонський процес, а реформа задля підвищення рівня якості освіти, яка б забезпечила життєвий успіх людини і суспільства загалом» [202, с. 231].

Зауважимо, що докорінна ревізія ідеї університету, яку особливо відстоюють представники постмодерністської філософії, протистоїть підходу, окресленому Я. Пеліканом. Говорячи про університетську традицію, яка за сучасних умов часто є об'єктом критики, він звертає увагу на наступному: «Той, хто повстає проти традиції як диктату авторитету, часто на свій подив виявляє: вона тримається на сплетіннях настільки ж тонких і настільки ж міцних, як інтелектуальні чесноти... Професори філософії в університетах XXI століття, як і раніше, матимуть справу з Платоном і Аристотелем не як з музейними експонатами, а як з колегами та наставниками» [152, с. 100].

Повертаючись до П. Друкера, можемо запозичити в нього критерії ефективності сучасного університету. Зазначений дослідник запитує: «Як визначити ефективність роботи університету? По займаним посадам та зарплаті студентів через двадцять років після випуску? По ілюзорній «репутації» тих чи інших факультетів, яка, здебільшого, стає не більш ніж самовихвалянням та саморекламою університетів? По кількості вчених ступенів або наукових премій випускників? Або по розмірам грошових пожертвувань на розвиток альма-матер? Всі ці критерії відбивають суб'єктивну оцінку – причому дуже обмежену – призначення університету» [63, с. 171]. До того ж, пошук критеріїв оцінки ефективності університетів ускладнюється тим, що університети на, тлі комерціалізації

своїї діяльності, пропонують навчання за популярними (станом на сьогодні) напрямкам, дистанціюючись від питань соціального передбачення та ідей збереження за собою статусу інституції, відповідальної за поступ людства.

Прогнозована дослідниками у найближчому майбутньому «смерть Університету» не є проблемою тільки самих університетів: як будь-яке людське творіння, вони не можуть розумітись у термінах вічності та незмінності, але якщо університети зникнуть, це стане проблемою усіх демократичних суспільств, адже суспільствам потрібні «території», які б захищали такі цінності, як свобода думки, прагнення до істини, автономія, раціональна аргументація при вирішенні спірних питань тощо, дотримання яких унеможлиблюється впливом на університети економізації та політизації [246, с. 689]. З одного боку, постмодерністський підхід пропонує відмову від нарративу академічного духу як певної світоглядної установки, оформленої в результаті багатьох століть академічної практики, що втілюється у прагненні до істини, відкритому мисленні, духу інновацій тощо. З іншого боку, Е. Раутенфелд зазначає, що в контексті Болонського процесу та підписання Лісабонської декларації, статус університетів значно виріс, адже на університети була «покладена відповідальність» за успіх такого проекту, як Європейський Союз у близькому майбутньому [290, с. 124].

Дюжина питань, що постали перед університетами в умовах становлення інформаційного суспільства, сформульовані відомим колективом дослідників наступним чином:

- кого потрібно навчати?
- чого повинні вчити університети?
- як саме повинні навчатись студенти?
- як довго необхідно вчити студентів для отримання ними вищої освіти?
- хто саме повинен вчити?
- де повинно проходити навчання?
- якою повинна бути інфраструктура?
- наскільки потрібні наукові дослідження?
- хто повинен платити за вищу освіту?
- яким чином управляти університетом?
- перед ким університети повинні звітувати?
- наскільки незалежними університети мають бути? [271, с. 233-234].

Необхідно відповісти на широкий спектр нагальних питань, наведених вище, та обґрунтувати взагалі доцільність університетів, або ж їхню нову форму,

яка адаптована під реалізацію свого нового призначення у нових умовах: «Кожна організація, незалежно від її юридичного статусу та форми власності, повинна бути інструментом спеціального призначення. Виправданими можуть бути тільки ті її дії, які необхідні для виконання визначеної для неї мети. В іншому випадку вони втрачають свою закону силу. Призначення, а не форма, повинно визначати, що є законним для організації, а що ні» [63, с. 217]. Дослідник Л. Отала зазначає, що університети вже не можуть залишатись замкненими, що необхідний перехід в режим відкритих систем, що підтримують діалог із багатьма партнерами, живих організмів, що взаємодіють із іншими соціальними організаціями усюди, де має місце навчання: університети мають «йти» у офіси, на фабрики, намагатись бути ближче до замовника [150, с. 30].

Формулюючи ідею «університет майбутнього», низка дослідників висуває тезу, що він повинен бути доступним, гнучким, інноваційним та сприяти майбутньому працевлаштуванню, зокрема: доступний – студенти бажають отримувати знання в режимі онлайн; гнучкий – більшість студентів бажає, щоб навчальні курси були доступними будь-коли, без фіксованого розкладу, що враховувало б вимоги студентів, що працюють, або просто надаючи можливість вчитись у зручний час; інноваційним – близько половини студентів хотіли б отримувати персоналізовані інструкції або тьюторінг в режимі онлайн, вважаючи досвід навчання у традиційних аудиторіях менш важливим; сприяння майбутньому працевлаштуванню – студентам потрібні університети, що безпосередньо фокусуються на навчанні студентів, підготовлених до успішної роботи, потрібної виробництву або суспільству [291]. Звернувшись до європейського досвіду розробки проблеми глобалізації вищої освіти, зазначимо, що Європейський науковий фонд (European Science Foundation) сформулював низку питань, пошук відповідей на які є нагальною необхідністю при розробці теоретичних засад сучасної вищої освіти, робота над якими дозволить науковому суспільству чіткіше зрозуміти, що собою буде уособлювати «університет майбутнього», зокрема: яким чином зміни у балансі влади між учасниками процесу отримання вищої освіти впливають на соціальні функції вищої освіти та яким чином вони реалізуються; чи повинні університети розмивати свої межі та переймати нові функції разом з іншими соціальними інститутами, аби підтримати свою значущість у сучасному інформаційному суспільстві; чи мають різні форми вищої освіти різницю у взаєминах з більшими соціальними чи економічними



структурами, частиною яких вони є; яким чином національний, регіональний, локальний контексти допомагають визначити риси сучасних систем вищої освіти, яка в цьому роль органів державної влади; чи повинні університети відрізнятися у розмірі та змісті їх міжнародних зв'язків та до чого призведе їх розвиток; як нові форми порівняльних досліджень можуть допомогти кращому усвідомленню процесів взаємодії вищої освіти та суспільства, виявити специфіку цих процесів у різних частинах Європи або навіть світу [308]. Дійсно, взаємодія вищої освіти і суспільства є ключовим питанням, якщо поставити за мету виживання людства в масштабах планети в ХХІ ст. Без перебільшення, є підстави стверджувати, що розвиток сучасних університетів не тільки «віддзеркалює» тенденції суспільного розвитку, він сам їх формує. Показовими є місце і роль сучасного університету в європейському суспільстві, європейській економіці і політиці.

В сучасній науці, за думкою низки дослідників, активно закріплюється підхід щодо розуміння рівня підтримки ідей академічної мобільності в навчальному закладі в якості критерію відповідності рівня підготовки в цьому закладі сучасному стану розвитку суспільства: «Всебічна та гармонійна модель освітнього середовища університету для реалізації мобільності освіти студентів, її цілісна єдність виступає показником рівня підготовки студента, як майбутнього професійного фахівця, для здійснення багатогранної професійної діяльності» [143, с. 86]. Не має сумніву, що професіонал, який не має досвіду взаємодії з іноземними колегами, програє конкурентну боротьбу із тим, хто подібний досвід отримав завдяки академічній мобільності, адже у сучасному світі важливо не настільки те, що людина знає, а те, чи вміє вона вчитися та оновлюватись. Цей досвід дуже важко отримати, не виїжджаючи з одного університету, навіть найкращого в світі. І навпаки, переїжджаючи з одного закладу в інший, навіть не найкращий, студент отримує «синергетичний» освітній ефект, який не матиме кожний окремих випускників цих закладів. Це саме той випадок, коли два плюс два дорівнює не чотири, а п'ять, шість... і більше.

При цьому, саме академічна мобільність дає можливість вибудувати власну академічну траєкторію студенту в межах функціонування світової системи вищої освіти. Отже, академічна мобільність повинна актуалізовуватись як один із головних принципів сучасної вищої освіти, заснованої на класичних засадах (науковість, систематичність, фундаментальність, професійна та предметна спрямованість). Саме імплементація ідей академічної мобільності є спосо-

бом подолання сутнісного протиріччя між властивою освітній сфері тенденцією до сталості, незмінності, закінченості змісту освіти та новими задачами, вимогами до інноваційних змін [142, с. 70].

Далі вважаємо за доцільне звернути увагу, що у попередніх підрозділах дослідження нами була окреслена необхідність культивування в стінах університету типу мислення у студентів, який відповідав би актуальному станові суспільної динаміки, а сам студент ставав би здатним до якісного досягнення дійсності, керувався б загальнолюдськими цінностями, основу яких складає толерантність та відкритість іншому. Система цінностей, покладена в ідею університету XXI ст., на нашу думку, повинна ще більше зорієнтуватись на самореалізацію особистості студента, самовизначення та самовираження як домінуючих цінностей людського існування взагалі. У зв'язку із цим, при обґрунтуванні концепцій університету нового тисячоліття набувають актуальності ідеї академічної мобільності в якості інструменту розвитку особистісних та професійних якостей людини при її включенні в зазначені процеси. Період інтенсивної кількісної експансії університетів добігає кінця: багатьом із них доведеться навчитись вести конкурентну боротьбу, перш за все, за студентів, адже в більшості країн фінансування навчальних закладів залежить від контингенту студентів, чим більше у студентів буде можливостей вибору, тим більше навчальним закладам доведеться приділяти уваги врахуванню їх потреб та бажань [230, с. 17]. На нашу думку, саме використання ідей академічної мобільності здатне надати більший рівень гнучкості як самому навчальному процесові, так і трансформуванню організаційних засад університетів.

Як вже зазначалося, академічна мобільність є складним процесом особистісного та професійного розвитку, в процесі протікання якого особистість щохвилини зустрічає необхідність вирішення життєвих ситуацій та проведення їх одночасного аналізу з позицій власної та іншої культури. До того ж, академічна мобільність сприяє забезпеченню знаннями про основні культурні відмінності країн, осмисленню власного культурного досвіду та культурному самовизначенню учасників міжкультурної комунікації [143, с. 26]. Ці факти викривають цікаву тенденцію розвитку сучасної вищої освіти – єдність національної та інтернаціональної освіти. Ця обставина, в свою чергу, вказує на необхідність ціннісного переозброєння як студентів (майбутніх фахівців), так і їхніх педагогів.

Розгортаючи дослідження далі, вважаємо за необхідне висвітлити проблематику трансформації ідеї університету в контексті комерціалізації сфери вищої освіти. Ми спостерігаємо наступну картину: традиційно, послуги вищої освіти надавались державними органами через державні заклади освіти, проте перед викликами глобалізації та зменшенням ролі держави, більшість урядів були змушені впроваджувати ринково-орієнтовані реформи, спрямовані на підтримку та розвиток освітньої галузі. Зокрема, цими реформами передбачені різні форми відшкодувань для державних закладів, а також підтримка розвитку приватної складової в галузі вищої освіти. Провайдери міжнародних освітніх послуг, за думкою Н. Варгезе, більше нагадують інвесторів аніж освітян: міжнародний ринок академічної мобільності та міжнародної освіти вимірюється мільярдами доларів, створюючи умови потужної конкуренції навчальних закладів за кожного студента, який є генератором фінансових надходжень та прибутку [312, с. 11]. Ця тенденція, на нашу думку, є вкрай тривожною. На перший погляд, великі інвестиції несуть в собі великі можливості, але це пов'язано із рядом ризиків: вихолощення духовної компоненти освіти, деградація академічної освіти та фундаментальної науки, виведення виховної компоненти із цілісного освітньо-виховного процесу, і, зрештою, дегуманізацією освіти як такої.

Важливим кроком до розуміння освіти в якості актора ринкових відносин є включення освітніх послуг до переліку GATS (General Agreement of Trade in Services). З одного боку, освіта традиційно розглядалась як суспільне благо та послуга, що надається державою у більшій мірі, аніж в якості ринково-орієнтованої діяльності, проте GATS пропонує розглядати освіту в якості об'єкту торгівлі, а вектор розвитку освітньої сфери вбачається у поглибленні її ролі в якості комерційної діяльності. Дослідник Дж. Тілак зауважує, що GATS не робить різниці між торгівлею освітніми послугами чи продажем автомобілів, комп'ютерів, одягу або фінансових послуг, логічно пропонуючи використовувати приватизацію та комерціалізацію в вищій освіті, а також створювати максимально сприятливі умови для міжнародної освіти без бар'єрів для закордонних фірм щодо доступу до освітніх ринків [309, с. 124]. Дослідження ЮНЕСКО акцентують увагу на тому, що міжнародна освіта є найбільш помітним проявом глобалізації в сфері вищої освіти, а сама цей вимір освіти найбільше детермінується ринковими законами, долучаючи до цієї діяльності велику кількість провайдерів послуг та студентів-клієнтів, які згодні купувати освітні послуги [312, с. 11].

Академічна мобільність повинна стати одним із ключових предметів дослідження в контексті подальшого переходу сфери вищої освіти на ринкову основу, адже програми академічних обмінів повинні набувати рис співмірних із процесами комерціалізації. Вже зараз університети не являють собою гомогенних товариств студентів та викладачів, що поділяють єдиний університетський дух: університети стають гетерогенними товариствами людей, які мають широкий спектр інтересів та цілей, а економічна складова життєдіяльності академічного співтовариства набуває пріоритетного статусу [272, с. 156]. І знову підкреслимо, комерціалізація у сфері академічної мобільності має бути не метою, а засобом. Метою ж має бути сама людина, її життєтворчість. Незважаючи на різні інтереси студентів і викладачів, вони все ж мають єдину мету – знання. Ринкові відносини не мають перетворитися на «прокрустове ложе» для вищої освіти загалом, і, академічної мобільності, зокрема. Справа не в тому, що гроші роблять гроші, а в тому, що людину творить людина.

Організаційні зміни в університетах, за думкою Б.Р. Кларка, повинні спрямовуватись на включення ринкових інструментів у повсякденну діяльність, адже уникнути соціальних реалій, коли університет стає активним членом економічного життя суспільства знань, буде неможливим [134, с. 41]. Це вимагатиме від університету, за визначенням автора даного підходу, перейти в стан так званого «підприємницького університету» через впровадження низки реформ, до яких Б.Р. Кларк відносить наступні: посилення управлінського начала (вижити та здійснити прорив університети зможуть тільки через посилення ефективності, гнучкості та динамічності управляючих структур); розширення периферії (організаційний захід, спрямований на зростання структурних одиниць, які ефективніше, ніж академічні структури, встановлювати контакти із сторонніми організаціями, промисловістю, фінансовою сферою тощо); диверсифікація фінансування (збільшення частки коштів, що надходять від грантів, місцевих органів самоврядування, благодійних організацій, фондів різного спрямування тощо); стимулювання академічного співтовариства (паралельно із організаційними реформами, стимулювати прогрес та інновації безпосередньо у академічному середовищі, долучати його до вирішення безпосередніх організаційних та фінансових задач тощо); інтегрована культура підприємництва (поширення підприємницької ідеї в колективі, демонстрація практичних досягнень, поширення організаційних цінностей для надання підприємницькій моде-

лі статусу реально діючого механізму тощо) [134, с. 40-41]. Поширення ринкових практик в освіті закономірно підіймає питання конкуренції, а, отже, й якості послуг, тому гнучкість та «дослуховування» до потреб замовника стають здоровою альтернативою високій інерції університетів та скутості традиціями. Однак, фетишизація потреб замовника, на кшталт «клієнт завжди правий», в умовах комерціалізації вищої освіти веде до зниження вимогливості до студентів з боку адміністрації (деканатів) та викладачів. Більш того, у деяких навчальних закладах, якщо студент-контрактник платить гроші, він взагалі може не напружуватись щодо навчання. А спроби окремих викладачів навести лад і вимагати з таких студентів виконання найпростіших вимог навчальної програми наштовхуються на «глуху стіну» як з боку студента, так і з боку керівництва навчального закладу. Наслідки такого підходу доволі просто спрогнозувати: профанація освіти, деградація особистості, занепад суспільства. І, що цікаво, виправити цю ганебну практику швидко не вдасться, адже «в гру» вступає інертність системи освіти.

Ці роздуми відсилають нас до проблем взаємодії освіти і ринку праці. Коли ми говоримо про специфіку ринку праці, що існує у глобалізованому суспільстві, слід брати до уваги факт наявності неабиякої конкуренції серед випускників вищих навчальних закладів, коли наявність диплому про закінчення університету стає лише одним із критеріїв оцінки привабливості потенційного працівника в очах роботодавця. За умови масовизації вищої освіти, за влучною думкою У.Бека, диплом надає лише можливість прийняти участь у конкурсі на вакантну посаду [23, с. 228]. Дослідник А. Барблан з цього ж приводу ставить запитання щодо якості знань, за які отримує випускник диплом в сучасних ринкових умовах: «Наявність документу означає тільки одне: якийсь час людина присвятила систематичному навчанню, що відбувалося у певних умовах та місці із використанням спеціальної бази (бібліотек, аудиторій та лабораторій – реальних або віртуальних). Документ також потребує визнаної оцінки якості, яка і стає її ознакою, а назви, подібні до Оксфорду та Кембриджу, – свого роду гарантією» [18, с. 32]. І знову маємо застереження: все залежить від мотивації до навчання студента. Якщо він хоче вчитися, то він отримає якісну освіту і в провінційному виші, а якщо не хоче, то і «назви» подібні до Оксфорду та Кембриджу не є жодною гарантією від неуцтва і невігластва. Інша справа, що у відомих закладах існує особлива «академічна» атмосфера, є різноманітні навчальні ресурси тощо, які збільшують шанси на отримання якісної освіти, проте стовід-

соткової гарантії жоден університет світу дати не може, а це і не потрібно, адже вступати до ВНЗ має вже мотивований на здобуття освіти абітурієнт.

Прогнозується, що до 2025 р. кількість міжнародних студентів зросте в чотири рази, що значно загострить конкуренцію за право надавати освітні послуги, а отже – вимагатиме, щоб диплом університету ставав брендом, цікавим кінцевому покупцеві – міжнародному студентові. Проте, задача забезпечення якості ускладнюється ще й тим, що міжнародна освіта потребує врахування провайдерами вищої освіти специфічних особливостей культур, які представляють студенти: «Незважаючи на розуміння очікувань споживачів, незважаючи на спроби побувати в його «шкурі», ймовірність того, що навіть зроблені на замовлення курси опиняться нездатними задовольнити ці очікування, є дуже реальною: адже і соціальна інтеграція, і вертикальна мобільність обумовлені різним контекстом, різними рушійними мотивами, різною історією, в кінці кінців, – у Африці, Південно-Східній Азії, Китаї, Бразилії» [18, с. 28]. Орієнтація на міжнародного студента, який є більш платоспроможним, ніж «вітчизняний», викривляє пріоритети деяких університетів в нашій країні. Гонитва за «довгим долларом» обертається зниженням якості освіти, не говорячи про банальний брак компетентних англійських викладачів та навчальних аудиторій. Виникає враження, що університет прагне за будь-яку ціну зарахувати на навчання міжнародного студента, майже не беручи до уваги рівень освіти чи елементарного знання мови, на якій буде вестися підготовка (англійської, російської, української).

Дослідник Дж. Тілак стверджує, що ринкові відносини, за законами яких живуть сучасні університети, спричинили активізацію двох найбільш важливих та найбільш помітних форм торгівлі у освіті: мова йде про міжнародну мобільність студентів та міжнародну інституційну мобільність [309, с. 9]. Створюючи університетські філії за кордоном, навчальні заклади намагаються здешевити вартість освітніх послуг за рахунок мінімізації витрат студентів на переїзд та проживання в іншій (зазвичай, дорожчій) країні. При цьому, академічна мобільність, як інструмент розгортання міжнародної освіти та глобалізації її простору, потребує зважених та теоретично обґрунтованих підходів щодо засад свого здійснення, в яких на перше місце виходив би саме складний контекст розгортання глобальних просторів вищої освіти та досліджень, а результати здійс-

нення акту мобільності знаходились у тісному зв'язку із контекстом міжнародних ринків праці, орієнтованих на виробництво інформації.

Перехід університетів на ринкову модель є адекватною реакцією на зміну зовнішніх умов (у термінах теорії еволюції Ч. Дарвіна), коли виживання та розвиток якогось виду залежить від його вміння вписуватись у нові умови. Якщо екстраполювати цей підхід на умови глобальної економіки, виживання та розвиток університетів (як суб'єктів господарювання) залежить від вміння трансформуватись у відповідності до вимог «агресивного» середовища. Зокрема, Д. Тапскотт наголошує на необхідності докорінно переглянути уявлення про навчання, більш того, про зв'язки між навчанням та роботою, навчанням та повсякденним життям споживача освітніх послуг [194, с. 239]. Університети все більше починають орієнтуватись на досвідчених, дорослих (працюючих) студентів, що мають досвід та безпосередню «виробничу» мотивацію до навчання, яким ближчі неklasичні форми викладання – тьюторство, відео-посібники, відеоконференції, а не аудиторні заняття. У відповідь на виклики глобалізації, за думкою С. Клепка, у європейських країнах активно формується нова університетська парадигма, коли традиційним університетам (гумбольдтівського типу) щодалі більшу конкуренцію складають нові «приватні» і «центральні» університети для людей, які вже мають досвід роботи, а не для вчорашніх школярів [95, с. 265].

У відповідь на глибоке включення сфери вищої освіти у ринкові відносини, набуває змін модель управління навчальним закладом, домінуючу роль у якій мають управлінські підходи, запозичені університетом зі сфери бізнесу (так званий феномен «менеджеризму» у вищій освіті: «Менеджеризм виходить з позиції, що «управління» та «менеджмент» є соціально-технічними практиками, колективним агентами та інституціями, відповідальними за введення в дію ідей, яких потребують університети у сучасному технологічно та економічно розвиненому суспільстві» [259, с. 6]. Отже, менеджеризм є ідеологією, яка покладає відповідальність на систему управління навчальними закладами за їхню відповідність рівню науково-технічного прогресу та соціального устрою. Один із дослідників цих процесів пише, що, згідно концепції менеджеризму, під управлінням та менеджментом розуміються абстрактні соціальні інституції, що є кращими за інші форми організаційного управління, та діють на засадах універсального раціонального контролю та координації спільних зусиль у сучасному суспільстві [259, с. 6]. Звертаючись до історичної генези провідних

університетів та їхнього менеджменту, П. Друкер зазначає, що проблема управління навчальними закладами має вже майже столітнє коріння та відіграє важливу роль у виживанні університетів як соціальних організмів: «У західному світі до 1914 року не було жодного університету, в якому б нараховувалось більше п'яти тисяч студентів. Найбільший із них – Берлінський – розрісся настільки, що ним не змогли керувати, а тому незадовго до Першої світової війни дослідницькі лабораторії були розділені та переформовані в окремі заклади» [63, с. 152].

Апелюючи до факту, що, протягом багатомісячної історії, університети були носіями культурного потенціалу націй, Б. Рідінгз описує їх сучасний стан в контексті розгортання глобалізаційних тенденцій наступним чином: «Університет стає інститутом іншого типу; він більше не пов'язаний із долею національної держави, адже він перестає виступати в ролі творця, захисника та поширювача ідеї національної культури... Університет... стає транснаціональною бюрократичною корпорацією або пов'язаною із транснаціональними інстанціями управління, такими, як Європейський Союз, або такою, що функціонує незалежно за аналогією із транснаціональною компанією» [168, с. 12]. Автор правий в тому розумінні, що бюрократизація сучасного університету так само необхідна, як і неминуча: університет не може залишатися невеличкою групою «шукачів істини», він ізоморфний до суспільства, його базових інститутів. Що ж до національної культури, то вона сама під загрозою і не може стати для університету фундаментом, на якому останній міг би укорінитися.

Дослідник Г. Вассер зазначає, що для університетів настала доба ринкової моделі своєї діяльності, ознаками якої стає впровадження таких видів діяльності, як дистанційне, подовжене та позиттєве навчання, технологічні послуги для промисловості, які потребують для свого існування менеджерського супроводу поряд із науковим, отже, університети змушені наймати професійних менеджерів для роботи свого адміністративного апарату із ринково-орієнтованою структурою, порушуючи питання, чи може такий конгломерат називатись університетом у його історичному визначенні [268, с. 75]. Дійсно, менеджеризм у вищій освіті в розвинених країнах набув значного масштабу, а університети стають все більше схожими на потужні бюрократичні машини, а не осередки університетської традиції. На нашу думку, слід це сприймати в якості закономірності, позбувшись ілюзій, що може бути інакше в сучасних умовах.



Б. Рідінгз з прагматичної точки зору закликає визнати, що сучасний університет не має використовувати ідею університету епохи Модерну, приводячи метафору застарілого ренесансного міста: або люди змушені позбавлятися від помпезних будівель та будувати нові, раціонально організовані квартали, або ж винаходити нові й нові способи використання застарілої інфраструктури, вузьких кривих вуличок [168, с. 204]. При цьому автор формулює концепт постісторичного університету, зокрема, закликає до спроби усвідомити, що означає мати Університет, позбавлений ідеї завдяки втрати культурних та національних орієнтирів у ХХІ ст., використовуючи термін «постісторичний університет» [168, с. 194].

У постісторичному Університеті ключовим елементом стає бюрократичне адміністрування, а викладання починає виконувати, за сутністю, три адміністративні функції: по-перше, просте адміністрування студентів викладачами (утримання їх подалі від вулиць); по-друге, підготовка адміністративного або управлінського класу (самовідтворення адміністративної системи); по-третє, адміністрування знань (функціональне програмування студентів) [168, с. 238]. При цьому автор наголошує, що існує ще й четверта функція – подальше адміністрування викладача університетом за допомогою процесу оцінювання [168, с. 238]. Б. Рідінгз наголошує, що у сучасному університеті як і раніше виконуються, три його основоположні функції: дослідження, викладання та адміністрування, проте ідея адміністрування значним чином домінує над науково-педагогічною складовою [168, с. 199].

Ми дотримуємось вимог об'єктивності при аналізові університету у його ринково-адаптованих формах, отже, алармістські настрої щодо майбутнього цієї тенденції повинні бути висвітлені також. Наприклад, Г. Нив вважає, що визначення університетів просто в якості «провайдерів послуг», що кланяються при виді кожного вигідного контракту, є неприпустимим із урахуванням їхньої відповідальності перед суспільством, особливо, коли вимоги, пов'язані із достовірністю знання, суспільство формує в зовсім протилежному напрямку [140, с. 38]. Цей дослідник пише далі: «Дехто розглядає підприємницький університет як заключну форму перетворення навчання у фірму на вищому рівні. Навчання ін'єктується у виробничий сектор, замість того, аби «обслуговувати» фірму зовні. Проблема підприємницького університету, не пов'язана із питаннями власності та змісту освіти, лежить у площині відповіді на питання, чи дійсно академічна свобода є умовою ефективності навчання... Оскільки суспільст-

во оцінює вищу освіту за її якістю та ефективністю, цю проблему також не можна втрачати з виду» [140, с. 38].

Як вже зазначалося вище, одним із яскравих симптомів поширення ринкової моделі на сферу вищої освіти є включення освітніх послуг в перелік GATS (General Agreement of Trade in Services). Етичні виміри даної проблеми заслуговують проведення окремого дослідження або навіть низки досліджень, здатних оцінити спроби редукувати процес отримання знань в університеті до утилітарного процесу покупки, та не входить до цілей нашої наукової розвідки. Проте, цей факт вартий наголосу в контексті нашого пошуку ролі нових форм навчання в сучасній парадигмі освіти, сприяючи проясненню соціокультурних та економічних передумов трансформацій в галузі вищої освіти.

Ми погоджуємось із думкою, що в сучасних умовах, головною метою університетів є те, щоб вони ставали по-справжньому глобальними: не просто сучасним університетом, що має зв'язки із іншими країнами, а таким університетом, що надає освітні послуги у міжнародному вимірі [272, с. 89]. Отже, трансформація університетської моделі повинна носити глибинний характер і не бути обмеженою лише зовнішніми проявами. До того ж, комерційний характер освіти надає нового звучання етичним проблемам, на кшталт доступності освіти, засад соціальної мобільності, дискримінаційних проявів тощо: «Неконтрольоване та нерегульоване поширення вищої освіти може призвести до створення нових форм нерівності та актуалізації існуючих. Особливо, коли мова йде про велику кількість приватних та міжнародних провайдерів освіти. Існує ризик стратифікації студентів, заснований на вартості їхнього навчання» [313, с. 28].

Як нами було показано вище, університет як соціальний інститут переживає кризу, ознаменовану пошуком нових ефективних форм свого існування в умовах глобальних ринків та експансії інформаційних технологій. Однією із таких провідних форм існування вважається так званий віртуальний університет (поряд із ним використовуються поняття «відкритий університет», «мегауніверситет» тощо). В контексті нашого дослідження, віртуальний університет постає осередком втілення ідеї академічної мобільності, а саме ідеї віртуальної академічної мобільності. П. Друкер ще кілька десятиліть тому зазначав, що навчання буде зазнавати впливу нових інформаційних можливостей сильніше, аніж будь-які інші сфери людської діяльності, зазначаючи, що навчання залишається єдиним традиційним ремеслом, де ми ще не винайшли таких інструме-

нтів, які дозволили б значно підвищити продуктивність простої людини, у порівнянні із успіхами технічних наук, медицини тощо [63, с. 33]. В сучасній науці утверджується думка, що, завдяки новим технологіям, мегауніверситети можуть стати в майбутньому найбільш економічним і ефективним типом вищих учбових закладів [1, с. 9].

Терміном «віртуальний університет» зазвичай позначають університет, за формою викладання та навчання побудований на базі електронних ресурсів (Інтернет тощо), за допомогою яких створюється середовище, що забезпечує навчальну діяльність, коли студенти долучаються до навчальних матеріалів та розроблених курсів: всі системи, діяльність та політика спрямовані на підтримку цієї ключової функції – організації включення студентів у роботу із навчальними матеріалами та курсами [322, с. 5769]. На існуванні розмитої семантики та спорідненої термінології дискурсу віртуального навчання наголошують С. Деповер та Ф. Оривел, стверджуючи наступне: «Термін «віртуальний кампус», зазвичай, означає інституцію, що пропонує послуги електронного навчання через мережу Інтернет. Проте, ситуація зараз далека від одностайного використання саме цього терміну. Дехто надає перевагу іншим термінам, як, наприклад «віртуальний університет», «цифровий університет», «цифровий кампус», або (зазвичай в Італії) «телематичний університет». Навіть більше, для деяких науковців слово «кампус» відсилає тільки до сфери вищої освіти, в той час як інші не бачать причин, які б заважали розширити його використання на сферу початкової та середньої школи, на весь приватний освітній сектор» [260, с. 22].

Поряд із значними термінологічними перепонами, існує проблема сприйняття поступу сучасних технологій в освітній сфері, який часто трактується як такий, що здійснює негативний вплив на подальшу долю освіти. Ми стоїмо на позиціях, коли конструктивний пошук шляхів імплементації ідей дистанційної освіти, віртуальної академічної мобільності тощо, не повинен сходити на рівень «демонізації» технологій, а обґрунтування їхньої доцільності чи недоцільності носило би неупереджений характер. В цьому ми поділяємо думку Ю. Мурашової, яка стверджує: «Діалог таких тенденцій розвитку університетської освіти, як гуманізація та інформатизація, можлива в ситуації, коли в сфері інформатизації освіти більше уваги буде приділятися змістовному боку проблеми, тобто змінам цільової орієнтації та змісту самого освітнього процесу» [133, с. 127]. Дійсно, існують приводи для алармістських настроїв щодо здатності візуальних (віртуальних) технологій в освіті привчати суб'єкта до засвоєння

візуальних образів у готовій формі, уникаючи операції аналізу умов та обставин його виникнення. До того ж, за думкою Б. Гершунського, існує загроза неможливості виховання цілісної особистості у випадку мінімізації безпосередньої комунікації між викладачем та студентом: «Неможливо виховати людину, а в більш широкому плані – неможливо створити умови для самотворення особистості, залишаючись в межах інформаційного підходу, який зараз є панівним. Особистість створюється особистістю, соціумом, життям, власною життєдіяльністю та життєтворчістю» [48, с. 304]. Алармістська метафора дослідників Л. Лисоченка та М. Опенкова озвучена ними наступним чином: «Той, хто піддається ілюзії, що з появою дистантного навчання відкривається світ інтелектуальної інтуїції із безпосереднім доступом до самих речей, всього лише технічно озброює дитячу мрію «вчити уроки уві сні», поклавши підручник під подушку» [121, с. 30]. До того ж, прихильники класичної університетської традиції також опозиційно сприймають ідеї e-learning. Якщо розглядати університети тільки в термінах виробництва, збору, збереження, передачі та оцінювання інформації, то реальний кампус можна й скасовувати, проте, якщо розуміти кампус як місце інтенсивної «зустрічності», тоді жоден обсяг віртуальної зв'язаності не зможе її замінити [206, с. 431-432]. Університет, як середовище для комунікації, трансляції специфічного академічного знання та життєвого досвіду, повноцінно не може бути замінений системою віртуальних освітніх практик.

Футурологічні прогнози щодо ролі віртуальних технологій в сучасному університеті, безперечно, вихідною точкою мають ставлення дослідника до феномену Інтернету, експансії комп'ютерних технологій на усі сфери суспільного життя. Цікавою з цього приводу є наступна теза: «Можливо, ми усі поділені на два ворожих табори по відношенню до Інтернету. Один табір вважає Інтернет носієм потужного потенціалу для людського прогресу, що змінить наші засади мислення, в той час, як інший табір вважає його зворотнім боком прогресу – хитрою (проте потужною) іграшкою або засобом для контролю над людьми, суто комерційним методом тощо. Для термінологічного позначення, перший табір називають «технофілами», а інших «луддитами» [323, с. 61].

Аби оцінити масштаби досліджуваного феномену, вважаємо за доцільне звернутись до статистичних даних, що собою являють за обсягами студентства сучасні віртуальні університети. Для цього, звернемося за прикладом до низки потужних університетів нової формації в Європі та світі: «Відкритий Універси-

тет Великобританії, наприклад, приймає щорічно більше ніж 250 000 студентів, більшість із яких живе поза його межами. Він є одним із найбільших університетів Європи разом із Іспанським Національним Університетом Дистанційного Навчання (UNED). Деякі із університетів були відкриті у країнах, що розвиваються, та мають більшу кількість студентів. Найбільшим є Відкритий Національний Університет імені Індіри Ганді (IGNOU) в Індії, із більш ніж 1,5 млн. студентів. Такі інституції намагаються надавати освіту за низькою вартістю за рахунок стандартизації їхніх програм та обмеження найбільш дорогих освітніх компонентів, отже, воно базується на екстенсивній взаємодії між студентами та тьюторами» [260, с. 9]. Наведені масштаби діяльності обґрунтовують доцільність використання поряд із терміном «віртуальний університет» ще й терміну «мегауніверситет». До того ж, наприклад, у США тільки 15 млн. університетських місць, а останні дослідження показують, що біля 100 млн. людей хотіли б продовжити свою освіту; у Китаї ж співвідношення складає 5 млн. на 80 млн. [1, с. 11].

На нашу думку, аби глибше зрозуміти ідею віртуального університету та місце дистанційних технологій в ньому, слід проаналізувати генезу технологічних аспектів реалізації цієї ідеї. Періодизація розвитку систем дистанційної освіти, найрозвиненішою формою з яких є сучасні віртуальні університети, не є однозначною. Зокрема, частина дослідників вважає, що дистанційна освіта пройшла три стадії розвитку, зокрема: перше покоління відноситься до періоду активного використання письмових завдань, друкованих робіт та поштових послуг для доставки їх студентам (так звана, освіта, заснована на друкованій кореспонденції); друге покоління характеризується активним використанням радіо- та теле-носіїв на додаток до друкованих матеріалів, що відсилає нас до «індустріальної моделі» дистанційного навчання із її високим рівнем розподілу праці та потенціалом навчати тисячі студентів одночасно (більшість відкритих університетів у світі, включно із Британським Відкритим Університетом, Корейським Національним Відкритим Університетом, Відкритим Університетом Японії тощо почали з цього покоління навчальних закладів); третє покоління дистанційної освіти використовує інформаційно-комп'ютерні технології та забезпечує активну взаємодію на додаток до навчальних матеріалів [248, с. 1184].

Альтернативною системою періодизації вважається така, яка в якості першого періоду називає модель із надсиланням кореспонденції; в якості другого періоду, моделі із використанням мультимедійних систем, заснованих на дру-

кованих матеріалах, аудіо та відео-технологіях; третім періодом вважається модель теленавчання, заснована на використанні телекомунікаційних технологій для забезпечення можливості синхронної комунікації; четвертий період позначається терміном «гнучка модель навчання» та онлайн обміні матеріалами через мережу Інтернет; нарешті, п'ятий період має назву «розумна гнучка модель навчання» та заснована на інтерактивній природі мережі Інтернет [248, с. 1185].

Хотілося б зробити зауваження, що дослідження не ставить за мету популяризацію концепції віртуального університету та віртуальної академічної мобільності як засадничого феномену його існування, ми намагаємось дотримуватись вимог неупередженості та об'єктивності у висвітленні потенціалу тих чи інших підходів. Саме тому, ми визнаємо факт часткової відсутності педагогічних засад здійснення віртуальної академічної мобільності на фоні зростаючої популярності форм дистанційної освіти у міжнародному вимірі. Низка дослідників зазначають факт перманентної нестачі досліджень та методик щодо психологічних та педагогічних аспектів реалізації ідеї e-learning, стверджуючи, що література та конференції, здебільшого, фокусують увагу на потенціалі технології, використанні нових підходів у організації онлайн-курсів та адміністративно-організаційних аспектах електронного навчання [299, с. 4454].

Ці факти підтверджують актуальність здійснюваного нами дослідження та подальших наукових розвідок в цьому напрямкові, адже результатом зазначеної вище ситуації є брак теоретичних засад здійснення навчання у комп'ютерному просторі: самі вчителі зустрічають перепони із застосування звичних для них дидактичних принципів, а у студентів нарощуються нестача чіткого усвідомлення мети курсу. Наприклад, деякі студенти потребують відчуття психологічної близькості та командного духу, який забезпечує активна безпосередня комунікація із викладачами та студентами, а її відсутність впливає на здатність до активного та результативного навчання негативним чином. Автор Г. Мак-Ларен вимагає уваги педагогів-дослідників до ідеї, що подальше поширення Інтернет-технологій в освітню практику може докорінно змінити діяльність головного мозку, його здібність до фокусування на глибоких концепціях, що потребує розвиненої «довгої пам'яті» у студентів; завдяки візуальній перестимуляції, студенти використовують тільки «коротку» пам'ять, обмежуючи їх на рівні, трохи більшому, аніж мисливці-збирачі, або процесори для обробки даних, а самі вони стають не здатними до сприйняття протяжних фрагментів інформації з ме-

тою аналізу її змісту та контекстуалізації, що так важливо для навчального процесу [280, с. 385]. Паралельно виникає питання, щоб застарілі методологічні підходи не отримали «реінкарнації» в умовах дистанційної освіти, аби не відбувся переніс підходів, що втратили свою актуальність у освітнє середовище лише із зміною технологічних засобів передачі інформації, щоб технологічне оснащення процесів навчання корелювало із безпосереднім їхнім змістом. Віцепрезидент США А. Гор писав, що опосередковуючи своє світосприйняття тією чи іншою технологією, ми отримуємо додаткову силу, але щось і втрачаємо у цьому процесі [51, с. 204].

В контексті нашого дослідження, окрім аналізу віртуального університету, як моделі вищого навчального закладу в ХХІ ст., важливо розкрити місце академічної мобільності (віртуальної академічної мобільності) у цій моделі. Оцінити роль віртуальної академічної мобільності ми можемо, визнавши факт того, що віртуальна форма академічної мобільності в багатьох випадках використовуються для того, аби «насичити» та забезпечити фізичну мобільність студентів (як форма попередньої підготовки тощо), а також за її допомогою залишаючись у тісному академічному контакті із навчальним закладом вдома протягом періоду перебування за кордоном. На додаток, віртуальна академічна мобільність може надавати переваги фізичної мобільності у випадку неможливості безпосередньо відвідувати курси за кордоном. Проте, ми не маємо права цілком звужувати безпосередню прикладну роль віртуальної академічної мобільності, адже вона надає доступ до змісту освіти, підходів та системи оцінювання, що є недоступною у вітчизняних навчальних закладах, підсилює рівень взаєморозуміння та співпраці між людьми, що мають різні лінгвістичні та культурні засади, забезпечуючи інструментами для навчання у середовищі, адаптованому під індивідуальні потреби кожного [304, с. 9].

Нам здається важливим, аби при обґрунтуванні нових навчальних технологій, що відповідають сучасній технологічно розвиненій добі, керуватись розумінням моделей суспільної організації, які підтримують та породжують сучасні технології. Д. Зільберман-Келлер відстоює позицію, що важко, та й не потрібно, «викорінювати» комп'ютерні технології, що вони є звичним для сучасного студента засобом отримання інформації, отже, потрібно скористатись цим фактом при проектуванні навчальних систем: «Сучасні технології (та інструменти для участі сучасній культурі) імпліцитно пропонують критику традиційним формам навчання. Будь-який студент із мобільним телефоном за 100 доларів має не

тільки доступ до таких знанневих сервісів, як Wikipedia, але й розвивати їх. У той час, як навчальні заклади традиційно дотримуються такої моделі, коли знання транслуються через вторинні тексти та викладача, такі технології як Google Earth, електронний друк та відео роблять тексти та співтовариства завжди доступними» [283, с. 112-113].

С. Деповер та Ф. Орівел відзначають, що віртуальна академічна мобільність, як протилежність фізичній мобільності, має значні економічні переваги для розробників освітньої політики: по-перше, вартість дистанційного навчання є низькою, особливо коли задля цього не треба полишати роботу або продовжувати виконувати інші важливі сімейні чи соціальні зобов'язання; по-друге, зникає необхідність обов'язкового розриву із звичним середовищем, що дає змогу засвоювати знання у більш комфортних умовах, одночасно уникаючи проблеми «відтоку мізків», яка проявляється у міжнародних студентів у вигляді бажання залишитись у країні, де вони проходять навчання [260, с. 79]. З іншого боку, віртуальна академічна мобільність не завжди виступає опозицією до фізичної мобільності: вона може бути використана в якості інструменту для насичення та підтримки процесів безпосередньої мобільності, надаючи засоби для організації зворотного зв'язку із рідним навчальним закладом в процесі перебування за кордоном; також вона може запропонувати (хоча б частково) переваги фізичної мобільності для тих, хто не може їх отримати через перебування за кордоном; інструменти віртуальної академічної мобільності дозволяють організувати низку підтримуючих функцій: доступ до змісту, підходів та оцінювання, що не доступні у вітчизняних навчальних закладах на фоні підвищення співпраці між людьми із різним мовним та культурним середовищем з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей тощо [304, с. 9].

Наведені факти свідчать, що система вищої освіти по всьому світові орієнтується на впровадження ідей дистанційного (віртуального) навчання, поширюючи практику віртуальної академічної мобільності. Як ми побачили, економічна складова згаданих модернізаційних процесів є домінуючою. Окрім відповідності даного підходу ринковим реаліям, хотілося б зазначити, що засади віртуальних університетів вписуються в контекст нової парадигми мислення в вищій освіті, яку характеризують як нелінійну. Зокрема, вважається, що Інтернет може забезпечувати нелінійне середовище, яке є багатим на різні форми представлення знань із забезпеченням інтерактивності через широкий спектр засо-



бів, з одного боку, кидаючи студентам цікавий виклик для засвоєння принципу «навчатися тому, як навчатися», з іншого боку, стаючи можливим засобом для поширення плутанини, тривоги та розгубленості [295, с. 42]. Отже, віртуальне академічне середовище сприяє розвиткові нелінійного мислення студентів, яке є формою раціональності, співмірною із сучасною складною соціальною динамікою, якій властивий інноваційність та прискорені темпи розвитку, трансформація ціннісних засад тощо.

При цьому, використання терміну «віртуальний» для означення певних освітніх феноменів, потребує розкриття змісту, що являє собою віртуальна реальність як освітня технологія. Під віртуальною реальністю в освіті розуміється штучне середовище, що створюється комп'ютерними засобами комунікації, яке забезпечує взаємодію із іншими об'єктами віртуального навчального середовища [254, с. 6]. Хотілося б нагадати, що поширення ідей віртуального навчання, з одного боку, корелює із впровадженням сучасних досягнень інформаційних технологій в освіту, з іншого, із модернізацією в контексті зближення просторів вищої освіти зі сферою бізнесу, на перетині яких народжуються нові моделі взаємин замовників послуг, у вигляді представників бізнесу, та університетів, як їхніх постачальників. Прикладом може слугувати той факт, що найбільша американська компанія Sun Health-Care Group, що займається наданням медичних послуг (з річним оборотом у 3 млрд. дол.), створила власну мережу для навчання співробітників, що працює у 614 відділеннях цієї фірми, які розкидані по всьому світові, що дозволило їй не тільки значно скоротити витрати на навчання персоналу, але й підвищити його якість [100, с. 19]. Віртуальні практики у навчанні, як нами було показано вище, формують можливості утвердження в освітній сфері такого феномену, як віртуальний університет, орієнтований на міжнародних студентів, яким, за допомогою можливостей електронного навчання, не обов'язково здійснювати фізичну академічну мобільність. Поширення феномену віртуальної академічної мобільності відбулося через розуміння його в якості можливості поєднати ідеї глобалізації та високі темпи розвитку інформаційних технологій, а реальне її значення для освітньої галузі ми побачимо вже у близькому майбутньому.

Перспективність електронних технологій навчання для, наприклад, інклюзивної освіти відмічена авторами монографії «Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України», які пишуть, що на наших очах відбувається перехід від писемної до електронної освітньої культури, а ро-

звитою дистанційної освіти дає широкі можливості навчання і соціалізації для тих людей, які не можуть здобути освіту у звичайних її формах, передусім для тих, хто має якісь фізичні вади, коли створене людиною штучне інтелектуальне середовище може дати їм те, що не дала природа, ввести їх у людське суспільство, забезпечити роботою [130, с. 182-183]. Проте, ми не можемо не помічати іншого боку використання віртуальних технологій в освіті, який може призводити до формування специфічного типу мислення та редукції творчих здібностей суб'єкту освіти через відсутність безпосередньої комунікації із викладачем: «Інтелектуальна жорсткість та емоційна сухість цього процесу сприяють розвитку «технократичного» формального мислення, умінь роботи з абстрактною і символічною інформацією... На узбіччі залишається емоційна складова навчання, а вона грає неабияку роль і в мотивації, і в процесі засвоєння знань, і в розвитку творчих засад людини. Особливо це важливо для вивчення гуманітарних предметів» [130, с. 183-184]. Дійсно, відсутність безпосередньої комунікації із викладачем призводить до вихолощення духовної сутності освіти, що в свою чергу екстраполюється на духовний вимір життя суспільства.

Аналізуючи феномен віртуального університету вище, ми вже звертались до підходів, які відбивають песимістичну точку зору на віртуалізацію сфери навчання. Н. Громико, відомий як послідовний критик гомеостазу комп'ютерних технологій та освітньої практики, пише: «Перехід від ніщо – того, що не можна побачити та образно представити, у дещо – того, що не можна побачити, проте можна зрозуміти та уявити, побудувавши образ самостійно, став основною процедурою, що тиражується... Єдина складність полягає в тому, що людина, стикаючись із візуальною картинкою або шматком тексту, вирваними з контексту, принципово не може встановити, з якими обставинами та обстановкою мав справу виробник стимуляційного продукту» [56, с. 177].

Дослідник Ф. Альтбах піддає критиці ідеї віртуальної академічної мобільності, стверджуючи, що економічна складова надання послуг в університетах негативним чином впливає на якість освіти: «Новий неоколоніалізм діє через провайдерів знання, які продають на світовому ринку все, що завгодно. Серед виставленого на продаж – академічні програми усіх виглядів, що пропонуються у вигляді спільних із місцевими університетами або підприємницькими структурами проєктів; відділення університетських кампусів, що надають закордонні ступені та сертифікати; академічні ступені, що отримуються за допомогою ін-

формаційних технологій; корпоративні тренінгові програми та багато іншого» [5, с. 43]. Ця цитата важлива в контексті нашої роботи саме тим, що піднімає проблему відчуження в освіті. Виникає парадокс, коли академічна мобільність перетворюється з «друга» освіти на її «ворога». Все залежить від мети та умов її реалізації. Відділення університетських кампусів, що надають закордонні ступені та сертифікати від «звичайних» традиційних університетських підрозділів неприпустиме, позаяк це поглиблює дискримінацію і, зрештою, підриває основи освіти, її цінності.

Очевидно, що конструктивний пошук шляхів імплементації ідей віртуального університету та віртуальної академічної мобільності не повинен сходити на рівень «демонізації» віртуальних технологій, мати неупереджений характер технофільного чи лудиттського гатунків. В цьому контексті продуктивності набуває підхід, окреслений П. Фрейре наступним чином: «Обожнення чи демонізація технології чи природничих наук – вкрай негативний шлях до неправильного мислення... Правильне мислення вимагає глибини, а не поверхневості в осягненні й інтерпретації фактів. Воно передбачає відкритість, що дає змогу переглянути висновок. Воно визнає не лише можливість нового вибору чи нової оцінки, а й право на це» [215, с. 52]. Ми поділяємо думку, що класичні онлайн-курси, побудовані на простому вивченні навчальних матеріалів текстового або відео характеру, які просто розміщені на вебсторінці, мають низьку освітню цінність, адже вони не дозволяють студентам інтенсивно контактувати із викладачем та одногрупниками, ставлячи під знак питання доцільність віртуальних форм навчання [299, с. 4456].

Зрозуміло, що в таких умовах виникає питання балансу між віртуальними та фізичними формами здійснення академічної мобільності, актуалізуючи створення онлайн-курсів із потужною інтерактивною складовою, із високим рівнем діалогічності освітньої комунікації. Ще однією із методологічних складностей обґрунтування потенціалу віртуальної академічної мобільності, є протиріччя між представниками сучасної соціальної філософії і соціології, та дослідниками феномену комунікаційних технологій: перші відстоюють позицію, коли в людській культурі час, місце та простір конституують одне одного; другі весь час намагаються обґрунтувати підхід, що комунікаційні технології є дуже ефективним засобом, що дозволяє діяти в культурі на відстані, не втрачаючи при цьому нічого. Отже, при обґрунтуванні потенціалу віртуальних практик академічної мобільності, необхідно виводити з периферії дослідницького інтересу наявні

сьогодні та потенційні недоліки цих систем, особливо звертаючи увагу на психологічні аспекти нового типу комунікації, що пропонують засоби електронного навчання. Будучи позбавленими безпосередньої, неопосередкованої комунікації із іншими студентами та своїми тьюторами, деякі студенти можуть відчувати себе ізольованими, полишеними напризволяще, позбавленими орієнтирів для успішної ідентифікації себе у навчальному процесі.

## ПІСЛЯМОВА

Стан модернізації властивий більшості освітніх систем країн світу на початку XXI ст.: держави довкола світу намагаються трансформувати освітню сферу у відповідності до запитів сучасного інформаційного суспільства, навіть більше – надати освіті випереджуючого характеру, озброїти її можливостями для формування в освітній сфері «людини майбутнього». Головним орієнтиром здійснюваної трансформації слугує феномен глобалізації, в світлі чого, вітчизняна освітня галузь повинна втілювати планомірні кроки, які б сприяли подальшому гармонійному вписуванню української молоді у загальноцивілізаційні глобалізаційні процеси, розвиваючи новаторський потенціал суспільства та навчаючи фахівців у відповідності до сучасних соціальних запитів. Буття університетів на початку XXI ст. ще більше починає носити полікультурний, багатомовний характер, докорінної зміни зазнає університетська дидактична модель, для якої традиційно властивими були суб'єкт-об'єктні відносини, безпосереднє спілкування викладача та студента, наявність кампусу тощо. Оптимізму представникам вітчизняної академічної спільноти надає перспектива затвердження нової редакції Закону України «Про вищу освіту», в світлі чого можна було б сподіватись на посилення інтенсивності модернізаційних процесів в галузі вищої освіти в європейському напрямку, реалізуючи тенденцію до входження нашої країни в європейський освітній простір в якості рівноправного партнера, носія високих стандартів освіти, який може привнести до цього простору досягнення вітчизняної педагогічної традиції. Зрозуміло, що глобальний європейський простір вищої освіти існує в умовах високої конкуренції за надання освітніх послуг, тому слід прагнути здійснення теоретично обґрунтованої інтеграції європейських стандартів із вітчизняним освітнім контекстом, аби унебезпечити Україну від ролі аутсайдера зазначеної конкурентної боротьби.

Розгортання процесів глобалізації просторів вищої освіти та досліджень призводять до неабиякої інтенсифікації міграційних процесів в академічному середовищі, а сам феномен академічної мобільності постає в ролі важливої проблеми сучасного дискурсу вищої освіти. Багатьма сучасними дослідниками фіксується факт того, що в сфері регулювання процесів академічної мобільності назрілою є потреба в діях, коли від етапу співробітництва вже час переходити до етапу структурних змін: прийшов час в повній мірі зрозуміти та оцінити характер транснаціональної освіти, що все більше розширюється. Проведений

нами аналіз документів, спрямованих на реалізацію ідеї Європейського простору вищої освіти на 2020 р. (ЕНЕА-2020), підтверджує евристичність даного підходу, адже планується, що кожен п'ятий випускник європейського університету матиме досвід академічної мобільності.

Проте, чи можлива активна, і, що не менш важливо, продуктивна реалізація ідей академічної мобільності без прояснення філософських засад цього складного явища сучасної сфери вищої освіти? Станом на сьогодні, наявною є ситуація, коли практика імплементації феномену академічної мобільності випереджає теорію, а розбудова освітньої політики досі розуміється в якості механістичного явища, в якому на периферію дослідницького інтересу переміщені складні теоретичні проблеми аналізу альтернативних шляхів модернізації освіти, оцінка ризиків, контроль якості тощо. Інтуїтивна зрозумілість феномену академічної мобільності також не сприяє наданню реформам в галузі вищої освіти більш обґрунтованого характеру.

На нашу думку, випускник університету не повинен бути позбавленим екзистенціально наповненого досвіду міжкультурної комунікації або, у крайньому випадку, якісних знань у навчальному процесі, які б дозволили йому вибудувати свою подальшу кар'єру у полікультурному суспільстві на засадах рівності, толерантності тощо. Саме досвід академічної мобільності може озброїти сучасних студентів відповідним рівнем світогляду, в якому ключове місце займали б цінності планетарної етики. Досвід академічних обмінів, на нашу думку, стає ареною формування не тільки світоглядно-аксіологічних засад майбутніх фахівців, але й дозволяє набути низку практичних навичок та компетенцій (знання іноземної мови, розуміння культурної різноманітності людства, вміння вибудовувати комунікацію на діалогічних засадах тощо).

В даній монографії була здійснена спроба сформулювати «порядок денний» дослідження феномену академічної мобільності, розгорнувши соціально-філософське дослідження, в контекст якого потрапив би фонд знань, напрацьований в суміжних соціогуманітарних науках стосовно цієї проблеми. Завдяки даному підходу, нами був розглянутий феномен академічної мобільності в якості важливого елементу буття університетів з початку їхнього виникнення. Як відомо, феномен академічної мобільності набув статусу наукової проблеми в контексті поширення тенденцій глобалізації на сферу освіти, тому закономірним було продемонструвати продуктивні зв'язки між ідеями академічних обмі-

нів та процесами глобалізації. В ході розгортання нашого дослідження також була обґрунтована можливість інтерпретації феномену академічної мобільності у якості складової частини актуалізації ідеї мобільності у більшості сфер суспільного буття, починаючи із другої половини ХХ ст., яка носить назву «мобільний поворот» (термін Дж. Уррі).

Фундаментальним висновком нашої роботи вважаємо можливість інтерпретувати феномен академічної мобільності в термінах позитивної та негативної свободи, що дало змогу сформулювати концепти «академічна мобільність від» (як звільнення від обмежень національних освітніх систем) та «академічна мобільність для» (як свідомий розвиток особистості в складних умовах альтернативного культурного та академічного середовищ) за аналогією із роботами І. Берліна, Ч. Тейлора, Е. Фромма та ін. Зазначимо, що однією із вихідних точок нашого дослідження була спроба інтерпретувати феномен академічної мобільності не в звичних для його дослідження у дискурсі вищої освіти термінах (відповідності вимогам ECTS, проблемам інкорпорації досягнень вітчизняної педагогіки до глобального освітнього простору, розвитку мовних компетенцій тощо), а в термінах аналізу сутнісних трансформацій особистості в альтернативному культурному та академічному середовищі.

Ми стоїмо на позиціях, що дотримання формальних ознак участі у процесах академічної мобільності (перетин кордонів, дотримання строків участі не менше одного семестру тощо) є необхідною, проте, не достатньою умовою для того, щоб вважати її перебіг продуктивним. Виходячи із цієї методологічної установки, ми спробували обґрунтувати можливість інтерпретації феномену академічної мобільності у її «справжньому» та «несправжньому» сенсах: справжньою, згідно нашої думки, може вважатись академічна мобільність, яка призвела до зростання евристичного потенціалу особистості. Мова йде про можливість інтерпретації цього феномену в якості засобу засвоєння важливих навичок та компетенцій завдяки доступу до досягнень альтернативних шкіл та напрямків, можливості розвинути свої мовні компетенції та отримати доступ до ширшого спектру фахової інформації тощо.

Другим, не менш важливим полюсом «оновлення» представника академічної спільноти (студента, викладача, науковця, адміністратора), є можливість збагачення власного світогляду в умовах інтенсивної міжкультурної комунікації, яка стає справжнім випробуванням для учасника програм академічних обмінів, актуалізуючи потребу у повсякденному аналізі життєвих викликів з по-

зицій власної культури та культури країни-акцептора, або навіть більше, дистанціюючись від вузького бікультурного контексту, адже інтернаціоналізація освіти здатна збирати в одній аудиторії представників багатьох етносів, релігій тощо.

Даний аспект являє собою одну із ключових проблем імплементації феномену академічної мобільності, адже монокультурність у вітчизняних аудиторіях досі носить провідний характеру, а потрапляння у незвичне, з точки зору викликів культурної ідентифікації, середовище несе низку викликів для її учасника, в тому числі й загрозу його маргіналізації. В контексті зазначеного, здається продуктивним висувати тезу, що мультикультуралізм може бути інтерпретований в якості аксіологічно-світоглядної основи імплементації феномену академічної мобільності.

Аналізуючи процеси трансформації особистості учасника програм академічної мобільності, в нашій роботі були використані підходи сучасного проекту метаантропології, який набув якісної розробки в роботах Н. Хамітова. Використовуючи один із головних принципів методологічної стратегії метаантропології (розуміння буття людини як єдності трьох екзистенціальних вимірів людського буття – буденного, граничного та метаграничного), а також запропонований підхід щодо розуміння академічної мобільності як «справжньої» (що сприяє зростанню евристичного потенціалу її учасника) та «несправжньої» (яка детермінована необхідністю формального дотримання ознак участі у програмі обміну), ми мали змогу інтерпретувати академічну мобільність наступним чином: людина буденного буття не стає учасником такого явища, як академічна мобільність, або ж стає на декларативному, симулятивному рівні, сприймаючи її лише як інструмент для збереження своєї наперед визначеної нетворчої життєвої позиції, задля своєї безпеки, максимум – для підвищення рівня свого комфорту (проявом такої академічної мобільності може бути науковий плагіат, поверхневе ставлення до досягнень альтернативних академічних або наукових середовищ тощо); у граничному екзистенціальному вимірі буття людиною рухає бажання панувати над іншими, зростати над собою з метою стати «вищим» за інших, що супроводжується нестабільним приростом евристичності в своїй предметній сфері, а сама така людина сприймає академічну мобільність в якості «технічного» засобу для свого виходу за межі наявного стану (комунікація в цьому вимірі позбавлена продуктивної діалогічності через закритість люди-



ни граничного буття по відношенню до Іншого, в життєвому світі людини граничного буття академічна мобільність все ще залишається «несправжньою» або стає «частково справжньою»); людина метаграничного буття керується повноцінним усвідомленням змісту феноменів толерантності, полікультурного мислення, гуманізму, цінності Іншого, відкритості та спрямованістю до повноти діалогу в академічному середовищі, прагнучи повноти своєї екзистенції в академічному середовищі, скеровуючи свою діяльність на підвищення евристичних здібностей, відповідно до чого академічна мобільність в метаграничному бутті набуває статусу «справжності», стаючи каталізатором особистісного зростання, підвищення евристичного потенціалу в процесі плідної глибокої комунікації з представниками інших культур.

Особливої уваги у проведеному дослідженні потребували прояснення когнітивних аспектів перебігу академічної мобільності. Зокрема, запропоновано ідею, що для глибинного оновлення своїх змістів (звернемо увагу на факті саме якісного оновлення, а не обнуління із подальшим заповненням) в іншому культурному та академічному середовищі, учасник програм обмінів повинен бути носієм розвиненого флексибільного (гнучкого) мислення, аби бути здатним до критичного оновлення своїх знань, уявлень, цінностей, вміючи у необхідний момент визнати помилковість «сповідуваних» підходів в предметній галузі тощо.

Проте, на нашу думку, наявність прагнення до глибинного оновлення у представника академічної спільноти при його потраплянні у інше академічне середовище, є лише потенцією, яка може актуалізуватись за умов створення сприятливих педагогічних умов для здійснення трансформації особистості. Аналізуючи наявні в сучасному дискурсі вищої освіти спроби обґрунтувати засади педагогіки нового гатунку, а також враховуючи специфіку розбудови педагогічних стратегій в умовах полікультурного суспільства, нами запропонована ідея розуміти трансгресивну педагогіку (граничну педагогіку, педагогіку трансгресії) в якості педагогічної стратегії, яка здатна забезпечити імплементацію ідей академічної мобільності у її «справжньому» сенсі. Як вже згадувалось, вихідною точкою у інтерпретації академічної мобільності є її розуміння в якості інструменту оновлення особистості члена академічного середовища. Трансгресивна ж педагогіка постулює в якості своєї засади необхідність створення в навчальному процесі екзистенціально наповнених ситуацій, в яких студенти долали б свої межі, трансгресували, переступаючи обмеженість своєї

культури в умовах полікультурного суспільства. На нашу думку, продуктивний перебіг академічної мобільності потребує використання в педагогічній практиці підходів такого сучасного педагогічного напрямку, яким є педагогіка трансгресії.

Також, на нашу думку, соціально-філософські аспекти феномену академічної мобільності були б не в повній мірі дослідженими, якби ми не спробували б здійснити футурологічні розвідки щодо майбутнього університетів в контексті поширення практик академічної мобільності, які визнані в якості одного із провідних інструментів глобалізації освіти. В сучасному дискурсі вищої освіти утвердилась думка щодо необхідності пошуку засад нової університетської моделі, яка здатна була б відповідати соціальним запитам суспільства, яке глобалізується; забезпечувати «життєздатність» університетів в умовах поширення практик неолібералізму із його складним ринковим контекстом існування сфери освітніх послуг тощо. Ми розгорнули думку щодо можливості розуміння моделі відкритого університету (віртуального університету, мегауніверситету, телематичного університету тощо) в якості перспективного концепту існування університету як соціального інституту ХХІ ст. Принциповим же моментом, який відрізняє цю модель, є створення умов для максимального поширення ідей віртуальної академічної мобільності (коли фізична присутність студентів не є обов'язковою, що реалізується за допомогою розвинених систем інформаційно-комп'ютерних технологій в галузі вищої освіти). Разом із тим, ми виходимо із необхідності ґрунтовного теоретичного дослідження процесів утвердження практик віртуальної академічної мобільності, адже алармістські настрої щодо майбутнього вищої освіти в контексті утвердження нових технологічно оснащених дидактичних моделей також часто спираються на обґрунтовану аргументацію.

Автор дослідження усвідомлює факт того, що в запропонованій монографії академічна мобільність вперше для сучасного вітчизняного та пострадянського дискурсу набула статусу предмету соціально-філософської рефлексії в масштабах дослідження, яке не обмежене розмірами наукової статті чи підрозділу монографії. Виходячи з цього, запропонований перелік теоретичних проблем дослідження феномену академічної мобільності може бути, з одного боку, неповним, виходячи із необхідності формулювання «порядку денного» філософського дискурсу цього складного освітнього явища доби глоба-

лізації та обґрунтування перспективних шляхів здійснення подальших наукових розвідок. З іншого боку, автором усвідомлюється неможливість в обсязі монографії викласти повний спектр теоретичних проблем соціально-філософського дослідження феномену академічної мобільності, та надати авторське бачення їхнього можливого вирішення, уникаючи надлишкової фрагментарності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. 4-а міжнародна конференція «Роль університетів у майбутньому інформаційному суспільстві». Технічна та гуманітарна освіта в інформаційному суспільстві. RUFIS-2000, 25-29 вересня 2000 [р.], Київ = The 4th International conference «Role of universities in the future information society». Science and humanities education in the information society. RUFIS-2000: [зб. доп.] / Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». – К.: [б. в.], 2000. – 237 с.
2. Айнштейн В., Серафимов Л. Линейность и нелинейность в мышлении, познании мира и образовании / В.Айнштейн, Л.Серафимов //Alma Mater. – М.: РУДН, 1998. – №3. – С. 39-45.
3. Академічні свободи, університетська автономія та освіта для сталого розвитку. Мовою документів / НАН України [та ін.]; [редкол.: Клименко Л. П. та ін.]. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 285 с.
4. Академическая мобильность – важный фактор образовательной евроинтеграции Украины: материалы Междунар. науч.-практ. конф., 16-19 нояб. 2010 г. / Харьк. обл. гос. администрация [и др.]; [редкол.: В.И. Астахова (отв. ред.) и др.]. – Х.: Изд-во НУА, 2010. – 363 с.
5. Альтбах Ф.Г. Знание и образование как международных товар: крушение идеи общественного блага / Филипп Г. Альтбах // Alma Mater. – М.: РУДН, 2002. – №2. – С. 40-44.
6. Андрущенко В.П. Болонські горизонти освіти / В.П. Андрущенко // Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи. – К., 2004. – С. 6-10.
7. Андрущенко В. Вища освіта у пост-болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / В. Андрущенко //Філософія освіти: науковий часопис. – К.: Майстер-клас. – 2005. – N2. – С. 6–19.
8. Андрущенко В.П. Організоване суспільство: проблема організації та суспільної самоорганізації в період радикальних трансформацій в Україні на рубежі століть: досвід соціально-філософського аналізу / В.П. Андрущенко. – Київ: Атлант ЮЕмСі, 2006. – 502 с.
9. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / В.П. Андрущенко. – К.: Знання України, 2004. – 804 с.
10. Андрущенко В.П. Світанок Європи: проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття / Віктор Андрущенко. – К.: Знання України, 2011. – 1099 с.

11. Андрущенко В.П. Філософія освіти XXI століття: пошук пріоритетів / В.П. Андрущенко // Філософія освіти. – К.: Майстер-клас, 2005. – №1. – С. 5-17.
12. Андрущенко В.П., Молодиченко В.В. Академічна мобільність: проблема реалізації в Україні і в світі / В.П. Андрущенко, В.В. Молодиченко // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. – 2010. – № 1. – С. 34-42.
13. Андрущенко В.П., Савельєв В.Л. Освітня політика (огляд порядку денного) / В.П. Андрущенко, В.Л. Савельєв. – К.: «МП Леся», 2010. – 368 с.
14. Амосова О.В. Технология подготовки студентов к воспитательной работе в современных условиях: Дис. ... канд. пед. наук: (13.00.01) / О. В. Амосова; Иркут. гос. лингв. ун-т. – Иркутск, 2000. – 220 с.
15. Артюшенко А. О. Особистісна мобільність і її формування у студентів економічного профілю в процесі фізичного виховання: Монографія / А. О. Артюшенко; Черкаський інститут банківської справи Університету банківської справи Національного банку України. – К.: [б. в.], 2012. – 232 с.
16. Астафьева О.Н. Эвристические возможности синергетики в исследовании современных социокультурных процессов: дис. ... д-ра филос. н.: 24.00.01 / Ольга Николаевна Астафьева. – Москва, 2002. – 371 с.
17. Бабаєва Н.Р. Глобалізація сучасного світу / Н.Р. Бабаєва // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2012. – Випуск 59 (№4). – С.362-365.
18. Барблан А. Маркетинг как элемент нового мирового порядка в высшем образовании / А.Барблан // Alma Mater. – М.: РУДН, 2002. – №11. – С. 27-36.
19. Барбо М.-Ж. Автономность как принцип функционирования образовательной системы / М.-Ж.Барбо // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И. В. Карапетянц; науч. ред. Ю. Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М.: РГГУ, 2001. – С. 17-25.
20. Бауман З. Индивидуализированное общество / З.Бауман; Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – 390 с.
21. Бахов І. С. Академічна мобільність як чинник міжкультурної соціалізації студентів / І. С. Бахов // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка: збірник / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – Вип. 14, Ч. 3. – С. 122-127.

22. Бевзенко Л.Д. Социальная самоорганизация. Синергетическая парадигма: возможности социальных интерпретаций / Л.Д. Бевзенко. – К.: НАН Украины, Институт социологии, 2002. – 436 с.
23. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / У. Бек; пер. с нем. В. Седельник, Н. Федорова. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 383 с.
24. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память / Анри Бергсон [пер.с фр.] – Мн.: Харвест, 1999. – 1408 с.
25. Бердяев Н. О назначении человека / Н. Бердяев. – М.: Республика, 1993. – 383 с.
26. Берлін І. Чотири есе про свободу / Ісайя Берлін [перекл. з англ. О.Коваленка] – К.: Основи, 1994. – 272 с.
27. Бермус А.Г. Модернизация образования: философия, политика, культура: научная монография / А.Г. Бермус. – М.: Канон+, 2008. – 383 с.
28. Бех В.П., Бех Ю.В. Саморегуляційна парадигма освіти в епоху становлення світового громадянського суспільства / В.П. Бех, Ю.В. Бех // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – Ів.-Франківськ: Місто НВ, 2008.- №4 (додаток 1). – С.14-19.
29. Блинова О.Є. Психологічні основи соціальної мобільності особистості: навч. посіб. / О.Є. Блинова; Херсон. держ. ун-т. – Херсон: ПП Вишемирський В.С., 2010. – 230 с.
30. Богданова Н.В. Иностраный язык в системе академической мобильности студентов неязыковых вузов / Н.В. Богданова, А.С. Коротков // Педагогика. – 2012. – № 2. – С. 71-78.
31. Бодрийяр Ж. Общество потребления: Его мифы и структуры / Жан Бодрийяр; Е.А. Самарская (пер.с фр., послесл. и примеч.). – М.: Республика; Культурная революция, 2006. – 269 с.
32. Болонский процесс: Глоссарий (на основе опыта мониторингового исследования) / Под ред. В. И. Байденко и Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 142 с.
33. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи: наукове видання / М-во освіти і науки України, Асоц. ректорів пед. ун-тів, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т вищої освіти АПН України; укл. В.П. Бех, Ю.Л. Маліновський; ред. В.П. Андрущенко. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2004. – 221 с.

34. Борисов И. Университетские комплексы и университетское образование / И. Борисов // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2002. – №11. – С. 3-8.
35. Буева Л. Человек, культура и образование в кризисном обществе / Л.Буева // *Alma Mater* – М.: РУДН, 1997. – №4 – С. 11-17.
36. Валлерстайн И. Анализ мировых систем и ситуация в современном мире / Иммануэль Валлерстайн; Пер. с англ. П. М. Кудюкина. Под общей редакцией канд. полит, наук Б. Ю. Кагарлицкий – СПб.: Издательство «Университетская книга» ,2001. – 416 с.
37. Валлерстайн И. После либерализма: Пер. с англ. / Иммануэль Валлерстайн; Под ред. Б. Ю. Кагарлицкого. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 256 с.
38. Василенко И.В. Социокультурная мобильность как философская проблема: автореферат дис. ... кандидата философских наук: 09.00.11 / Волгоградский гос. техн. ун-т. – Волгоград, 1996. – 21 с.
39. Ваттимо Дж. Прозрачное общество / Дж. Ваттимо – М.: Логос, 2002. – 128 с.
40. Веденеева Е.В. Особенности когнитивной сферы студентов с личностной беспомощностью и самостоятельностью, их влияние на успешность деятельности и роль в образовательном процессе / Е.В. Веденеева // *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. – № 41 (300) – Томск: ЮУрГУ, 2012. – С. 87-93.
41. Вербицька С.В. Міжнародна студентська академічна мобільність: етапи розвитку та суб'єкти організації / С.В. Вербицька – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://eprints.zu.edu.ua/3047/1/4\\_45.pdf](http://eprints.zu.edu.ua/3047/1/4_45.pdf)
42. Видриган М.В. Свавільля як проблема сучасної філософії: навч. посібник / М.В. Видриган. – Черкаси : Видавничий відділ ЧНУ, 2006. – 232 с.
43. Виноградова Т.И. Беглость, гибкость и оригинальность как основные компоненты в структуре креативности / Т.И. Виноградова // *Научно-исследовательские публикации* – 2014. – № 4 (8). – С. 104-108.
44. Волкова Т.П. Классические философские концепции мультикультурализма и толерантности / Т.П. Волкова – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://vestnik.mstu.edu.ru/v14\\_2\\_n44/articles/05\\_volkova.pdf](http://vestnik.mstu.edu.ru/v14_2_n44/articles/05_volkova.pdf)
45. Газалиев А.М. Проблемы и перспективы развития академической мобильности / А.М. Газалиев, В.В. Егоров, В.Н. Головачева // *Alma mater*. – 2014. – № 3. – С. 17-21.

46. Гайденко В. Критична педагогіка Пауло Фрейре / В.Гайденко // Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В.Гайденко, А.Предборської; За ред. Вікторії Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С.70-79.
47. Герасимова Е.М. Економічне знання у дискурсі становлення глобалізованого світу: соціально-філософський аналіз (Монографія) / Ельвіра Миколаївна Герасимова. – Чернігів: ЧДІЕУ, 2008. – 336 с.
48. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б.С. Гершунский; РАН, Институт теории образования и педагогики. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
49. Гидденс Э. Устройство общества: Очерк теории структуризации / Энтони Гидденс – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2005. – 528 с.
50. Гитлинг М. Атрибуты трансгрессии в педагогике / М.Гитлинг // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2003. – №3. – С. 36-40.
51. Гор А. Земля у рівновазі. Екологія і людський дух / Гор Альберт, переклад з англійської: ВГО «Україна. Порядок денний на XXI століття» та Інститут сталого розвитку. – К.: Інтелсфера, 2001. – 404 с.
52. Гороховская Л.Г. Мобильные городские практики глазами пассажиров / Л.Г. Гороховская // *Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке* – 2012. – № 1. – С. 133-138.
53. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : дисс ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Лидия Васильевна Горюнова – Ростов-на-Дону, 2006. – 427 с.
54. Готлиб А. Университет / А.Готлиб // *Энциклопедический словарь Брокгауза и Эфрона*. – Санкт-Петербург, 1902. – Т. XXXIV. – С. 751-788.
55. Грані людського буття: позитивні та негативні виміри антропокультурного: монографія / Є.І. Андрос [та ін.]; НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди. – К.: Наукова думка, 2010. – 349 с.
56. Громыко Н.В. Интернет и постмодернизм – их значение для современного образования // *Н.В. Громыко – Вопросы философии*, №2. – 2002. – С. 175-180.
57. Губерський Л. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л.Губерський, В. Андрущенко – К.: МП Леся, 2008. – 516 с.
58. Де Вуут Ф. Перемены в университетском менеджменте / Филипп де Вуут // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1997. – №2. – С. 32-37.



59. Джури́нский А. Интернационализация высшего образования: тенденции и проблемы / А. Джури́нский // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2002. – №9. – С.44-49.
60. Додонова В.І. Постнекласичний дискурс соціальної раціональності : монографія / В.І. Додонова; Донец. нац. ун-т, каф. філос. – Донецьк: Вид-во ДОНУ, 2011. – 340 с.
61. Долженко О. В. Очерки по философии образования: Учебное пособие / О.В. Долженко . – М.: Промо-Медиа, 1995. – 239 с.
62. Дроздовський Д. Література й візуальне мистецтво епохи метамодернізму: Трансгресія, транс-міграція, транзитивність / Д. Дроздовський // *Сучасні проблеми художньої освіти в Україні: зб. наук. пр. / Ін-т проблем сучасного мистец. НАМ України*. – К.: Музична Україна, 2013. – Вип. 8. – С. 248-255.
63. Друкер П.Ф. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества: Пер. с англ. / П.Ф. Друкер – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. – 336 с.
64. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
65. Жижко Т. Академічна мобільність – об'єктивна умова розвитку університетської освіти / Т. Жижко // *Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія: Збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова*. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 10. – С. 6-10.
66. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики / Г.Жиру // *Гендерна педагогіка: Хрестоматія / Переклад з англ. В. Гайденко, А. Предборської; За ред. Вікторії Гайденко*. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 80-91.
67. Жуков В.И. Университетское образование: история, социология, политика / В.И. Жуков; Московский гос. социальный ун-т. – М.: Академический Проект, 2003. –382 с.
68. Жураковська Л.А. Вплив міграції на освітній рівень населення і використання його інтелектуального потенціалу / Л.А. Жураковська // *Міжнародна міграція та розвиток України в контексті європейської інтеграції: зб. матеріалів міжнар. наук. конф. (16 жовт. 2007р., м. Київ) / упоряд. О. А. Малиновська; заг. ред. О. С. Власюк; Національний ін-т проблем міжнародної безпеки РНБОУ, Фонд ім. Фрідріха Еберта*. – К.: Фоліант, 2008. – С. 64-71.
69. Заблоцький В.П. Лібералізм: ідея, ідеал, ідеологія / В.П. Заблоцький. – Донецьк : Янтра, 2001. – 366 с.

70. Заболотна О. Поняттєво-термінологічний інструментарій порівняльно-педагогічного дослідження шкільної альтернативної освіти / О. Заболотна // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 2. – С. 138-145.

71. Заболотна О.А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія / О.А. Заболотна. – Умань: ФОП Жовтий, 2013. – 372 с.

72. Заболотна О.А. Трансгресивна педагогіка як теоретичне джерело шкільної альтернативної освіти у країнах ЄС / О.А. Заболотна // Науково-педагогічна спадщина О.А. Захаренка як джерело виховання молодого покоління: матеріали Х Міжнар. ювіл. Захаренк. пед. читань, 2 лют. 2012 р., Черкаси / ред.: Т.М. Десятов, О.А. Біда, Л.Ю. Вовкочин; МОНМС України, Черкас. нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2012. – С. 29-30.

73. Захаров И. Карл Ясперс: идея университета в XX в. / И.Захаров, Е.Ляхович // Alma mater. – М.: РУДН, 1993. – №4. – С. 20-24.

74. Захаров И.В. Миссия университета в европейской культуре / И.В. Захаров, Е.С. Ляхович – М.: Фонд «Новое Тысячелетие», 1994. – 368 с.

75. Зміни у свідомості українського суспільства на зламі тисячоліть / Відділ з питань освіти та культури Держдепартаменту США, Рада міжнародних наукових досліджень та обмінів (IREX); ред. С. Рябов [та ін.]. – К.: Видавничий дім «КМ Academia», 2001. – 266 с.

76. Зновенко Л.В. Категория академической мобильности студентов в современных педагогических исследованиях России / Л.В. Зновенко // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2007. – № 11. – С. 288-292.

77. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії: монографія / І.А. Зязюн. – К.; Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім.Б.Хмельницького, 2008. – 608 с.

78. Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців: навч.-метод. посібник / Є.А. Іванченко; Науково-методичний центр вищої освіти України, Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О.: СМІЛ, 2004. – 120 с.

79. Інформаційне суспільство у соціально-філософській ретроспективі та перспективі: [монографія] / В. В. Лях [та ін.]; відп. ред. В. В. Лях; Інститут філо-

софії ім. Г.С.Сковороди НАН України, Київський ун-т туризму, економіки і права. – К.: XXI століття: діалог культур, 2009. – 404 с.

80. Ісак О.С. Академічна мобільність студентів і викладачів у педагогічній освіті України в контексті євроінтеграційних процесів / О.С. Ісак // Вища освіта України: Теоретичний та науково-методичний часопис / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищої освіти НА-ПН України. – Київ, 2011. – № 3'2011: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології, Т. 1. – С. 326-334.

81. Иванов А. Российское студенческое зарубежье: численность, мотивы миграции, профессиональные ориентиры (конец XIX – начало XX вв.) / А.Иванов // Alma Mater. – М.: РУДН, 2003. – №7. – С. 50-54.

82. Иванов С. Университет как региональная корпорация / С.Иванов, А.Осипов // Alma Mater. – М.: РУДН, 2003. – №11. – С. 3-8.

83. Инглхарт Р. Модернизация, культурные изменения и демократия: Последовательность человеческого развития / Р.Инглхарт, К.Вельцель – М.: Новое издательство, 2011. — 464 с.

84. Исаева Е.В. Университет / Е.В. Исаева // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И.В. Карапетянц; науч. ред. Ю.Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М.: РГГУ, 2001. – С. 92-110.

85. История Европы / Альдебер Ж., Бендер И., Груша И. [и др.]: Пер. с фр. Дешевицина М.П.; науч. Ред. Кошелева В.С. – Высшэйшая школа: М.: Просвещение, 1996. – 380 с.

86. Какутас Ч. Теоретические основы мультикультурализма / Ч. Какутас – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://inliberty.ru/library/study/327>

87. Калинина Н.М. Индивидуальная академическая мобильность студентов в условиях развития открытого образовательного пространства / Н.М. Калинина // Сибирский торгово-экономический журнал. – 2012. – №16. – С. 99-103.

88. Камю А. Творчество и свобода. Сборник. Пер. с франц. / А. Камю; Составление и предисловие К. Долгова. Комментарий С. Зенкина. – М.: Радуга, 1990. – 608 с.

89. Карамішева Н.В. Евристика: навчальний посібник / Н.В. Карамішева. – Л.: ПАІС, 2013. – 272 с.

90. Кармадонова Т.М. Адаптаційні процеси соціалізації особистості в навчальному процесі у вищій школі / Т.М. Кармадонова // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка: збірник / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. техн. ун-т України «Київський політехнічний інститут». – К.: Політехніка, 2011. – № 3 (33) / 2011. – С. 29-33.

91. Кастельс М. Могущество самобытности / Мануэль Кастельс // Новая индустриальная волна. Антология / под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – С. 292–308.

92. Квієк М. Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / Марек Квієк; пер. з англ. Тараса Цимбала – К. : Таксон, 2009. – 380 с.

93. Кимлика У. Современная политическая философия: введение / У. Кимлика; пер. с англ. С.Моисеева; Гос. Ун-т – Высшая школа экономики, 2010. – 592 с.

94. Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе / Б.Р. Кларк; пер. с англ. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 360 с.

95. Клепко С.Ф. Філософія освіти в європейському контексті / Сергій Федорович Клепко – Полтава: ПОППО, 2006. – 328 с.

96. Козієвська О. Академічна мобільність: причини вибору навчання за кордоном / О. Козієвська // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2013. – № 1. – С. 88-97.

97. Козієвська О.І. Європейська перспектива: українські реалії Болонського процесу / О.І. Козієвська // Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи: матеріали слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти, 18 червня 2008 р. – К.: Парламентське видавництво, 2009. – С. 178-209.

98. Козло Н.В. Генезис соціально-філософського осмислення соціального потенціалу особистості / Н.В. Козло // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії: Збірник наукових праць / Гол. ред. В.Г. Воронкова. – Вип. 36. – Запоріжжя: Вид-во ЗДІА, 2008. – С.113-125.

99. Колісник Л.О. Проблеми міжнародної академічної мобільності в українських реаліях / Л.О. Колісник, М.В. Мосьондз // Вісник Одеського національно-

го університету. Соціологія і політичні науки. Науковий журнал – Том 16. Випуск 10. – Одеса: ОНУ, 2011. – С.270-274.

100. Колин К. Информатизация образования / К. Колин // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2002. – №2. – С. 16-23.

101. Конкин А.И. Университет в системе городской культуры: дис. ... канд. филос.н.: 24.00.01 / Александр Иванович Конкин. – Ростов-на-Дону, 2007. – 137 с.

102. Конох М. С. Формування нової філософії освіти в Україні: Соціально-філософський аналіз / М.С. Конох. – К. : Вища школа, 2001. – 223 с.

103. Концепція мультикультуралізму: зб. наук. праць / відп. ред. О.Є. Гомілко. – К.: Стилос, 2005. – 143 с.

104. Корецкая М.А. Эффект реальности и пустыня Реального: цинизм и тоска на обломках онтологии / М.А. Корецкая // *Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия «Философия. Филология»*. – 2006. – № 1 (4). – С. 42-57.

105. Костюкевич С. Образ университета как уникального сплава либерального образования, средневековой гильдии и естественной науки / С.Костюкевич // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2001. – №6. – С. 34-38.

106. Красовська О.Ю. Роль освіти в сучасних глобальних умовах / О.Ю. Красовська // *Бюлетень Міжнародного Нобелівського економічного форуму* – Д.: ТОВ «Роял Принт», 2011. – №1(4) – С. 182-188.

107. Кремень В.Г. Вища освіта і наука – пріоритетні сфери розвитку суспільства у ХХІ столітті / В.Г. Кремень // *Вища школа*. – 2002. – № 4–5. – С. 3–34.

108. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

109. Кремень В.Г. Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму: монографія / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн; [Національна академія педагогічних наук України]. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 368 с.

110. Крилова С.А. Гендерні стратегії та цілісність особистості в освітньому просторі: екзистенційні та соціальні виміри / С.А. Крилова // *Філософія освіти: науковий часопис; Інститут вищої освіти АПН України, Нац. пед. універс. ім. М.П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук*. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. – № 1–2 (8). – С. 300–309.

111. Крилова С.А. Краса людини: особистість, сім'я, суспільство (соціально-філософський аналіз) / С.А. Крилова. – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2011. – 344 с.

112. Крылова С.Г. Образовательный потенциал межкультурного взаимодействия / С.Г. Крылова // Педагогическое образование в России. – 2013. – №4. – С.19–25.

113. Крымский С.Б. Верификация социальных прогнозов (методологический аспект): [монография] / С.Б. Крымский, В.Е. Пилипенко, Ю.В. Салюк; АН Украины, Ин-т социологии. – К.: Наукова думка, 1992. – 116 с.

114. Кузьменко В.Л. На порозі надцивілізації: системний аналіз актуальних проблем сучасності. Соціальне прогнозування та футурологія / В.Л. Кузьменко, О.К. Романчук; Товариство Універсуму. – Львів: Універсум, 1998. – 161 с.

115. Культура, ідеологія, особистість: Методолого-світоглядний аналіз / Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. – К.: Знання України, 2009. – 578 с.

116. Ладыжец Н.С. Университет как объект социально-философской рефлексии : автореферат дис. ... д. филос. н. / Наталья Сергеевна Ладыжец: 09.00.11/ МГУ им. М. В. Ломоносова. – Москва, 1993. – 31 с.

117. Ласло Э. Макродвиг. К устойчивости мира курсом перемен / Эрвин Ласло; пер. с англ. Ю. А. Данилов; предисл. А.Ч. Кларк; Фонд глобальных проблем выживания человечества им. Н.Н.Моисеева. – М.: Тайдекс Ко, 2004. – 207 с.

118. Лефф Г. Тривиум и три философии (пер. с англ.) / Г.Лефф // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2003. – №1 – С. 49-54.

119. Лиотар Ж. Состояние постмодерна / Ж. Лиотар; пер. с фр. Н.А. Шматко; Институт экспериментальной социологии. – М.: [б.и.]; С.Пб.: Алетейя, 1998. – 160 с.

120. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні: навчальний посібник / П.Г. Лузан, О.В. Васюк. – К.: ДАКККіМ, 2010. – 296 с.

121. Лысоченко М.Н. Онтология мобильности (размышления над книгой Маурисио Феррариса «Ты где? Онтология мобильного телефона» / М.Н. Лысоченко, М.Ю. Опёнков – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/ontologiya-mobilnosti-razmyshleniya-nad-knigoy-mauritsio-ferrarisa-ty-gde-ontologiya-mobilnogo-telefona>

122. Людина в цивілізації XXI століття: проблема свободи / В.Г. Табачковський, М.О. Булатов, Т.В. Лютий, Г.І. Шалашенко, Є.І. Андрос, А.М. Дондюк, Г.П. Коваadlo, Н.В. Хамітов, О.А. Ярош, В.П. Загороднюк. – К.: Наукова думка, 2005. – 272 с.

123. Майор Ф. Универсальный университет / Ф. Майор // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1998. – №7. – С. 3-8.
124. Маркузе Г. Эрос и цивилизация. Одномерный человек: Исследование идеологии развитого индустриального общества / Г. Маркузе; Пер. с англ., послесл., примеч. А.А. Юдина; Сост., предисл. В.Ю. Кузнецова. – М: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 526 с.
125. Международная конференция по образованию. 47 сессия. Женева, 8-11 сентября 2004 г. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/FinalRep/Message-Rus-11.09-adopted.pdf>
126. Менегетти А. Проект «Человек» / А.Менегетти [пер. с ит.] – М.: Славянская ассоциация Онтопсихологии, 1998. – 220 с.
127. Менегетти А. Система и личность / А. Менегетти; Сост., подгот. текста С.Н. Сиренко – М.: Серебряные нити, 1996. – 128 с.
128. Миграции без границ. Эссе о свободном перемещении людей / Под ред. Антуана Пеку и Поля де Гюштенера: – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001557/155779R.pdf>
129. Милле Ж.-Ф. Опыт как само-техника (читая Фуко) / Ж.-Ф. Милле – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sociologos.net/textes/milet.htm>
130. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України: монографія / М.І. Михальченко [та ін.]; голова ред. кол. В.Кремень; АПН України, Інститут вищої освіти. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 257 с.
131. Мокій А. І. Академічна мобільність: виклики і загрози для людського капіталу України / А.І. Мокій, І.А. Лапшина // Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. – № 11. – Серія «Міжнародні відносини» – Луцьк: ВНУ ім. Лесі Українки, 2009. – С.14-17.
132. Морогин В.Г. Процесс мотивации в норме и психической патологии / В.Г. Морогин // *Вестник ТГПУ*. – 2006. – №2. – С. 98-115.
133. Мурашова Л. Г. Трансформация гуманистической «идеи университета» в культуре информационного общества: дис ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Л.Г. Мурашова - Томск, 2006. – 146 с.
134. На пути в будущее (реферат монографии Б.Р.Кларка «Создание предпринимательских университетов: организационные пути преобразования». – Пергамон Пресс, 1998) // *Alma mater*. – М.: РУДН, 1998. – №11. – С. 37-41.

135. Нансі Ж.-Л. Досвід свободи / Жан-Люк Нансі; Пер. с фр., післямова та примітки О.Йосипенко. – К.: Український центр духовної культури, 2004. – 216 с.
136. Наука глазами гуманитария / Отв. ред. В.А. Лекторский. – М.: Прогресс-Традиция, 2005. – 688 с.
137. Науковий світогляд на зламі століть: монографія / В.С. Лук'янець [и др.]; НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. – К.: ПАРАПАН, 2006. – 288 с.
138. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І.І.Бабин, Я.Я.Болюбаш, А.А.Гармаш й ін.; за ред. Д.В.Табачника і В.Г.Кременя. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
139. Нефедова Л.В. Университетское образование эпохи Возрождения и Просвещения / Л.В. Нефедова– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://nefedova.ts6.ru/glava\\_3/glava\\_3\\_1.html](http://nefedova.ts6.ru/glava_3/glava_3_1.html)
140. Нив Г. Глобализация... Угроза? Возможность? А может, и то, и другое? / Г.Нив // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2003. – №8 – С. 37-39.
141. Николенко А.Н. Теоретические подходы к изучению учебной миграции / А.Н. Николенко // *Вестник Волгоградского государственного университета*. Сер. 7. Философия. – 2009. № 1 (9) – С. 229-234.
142. Нурмухаметова В.В. Образование как фактор обеспечения социальной мобильности человека в современном обществе : социально-философский аспект : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Виктория Васильевна Нурмухаметова. – Елабуга, 2010. – 140 с.
143. Оденбах И.А. Академическая мобильность как фактор социализации личности студента университета : дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ирина Александровна Оденбах; [Место защиты: Оренбург. гос. ун-т] – Оренбург, 2011. – 237 с.
144. Оксамитна С. Міжгенераційна класова та освітня мобільність: [монографія] / Світлана Оксамитна; Нац. ун-т «Києво-Моги́л. акад.». – К.: НаУКМА: Аграр Медіа Груп, 2011. – 287 с.
145. Орлова Е. Высшее женское образование в России (по страницам публикаций 2-1 половины XIX в.) / Е.Орлова // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1999. – №3. – С. 36-40.



146. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: Сб.: Пер. с исп. / Х. Ортега-и-Гассет – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 509 с.
147. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет; пер. с исп. М.Н. Голувебой; ред. перевода А.М. Корбут; под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2005. – 104 с.
148. Осипова Н.В. Современный университет как социальный институт: дисс... канд. социолог. наук : 22.00.04 / Наталья Викторовна Осипова. – Москва, 2004. – 139 с.
149. Основи демократії: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / За заг. ред. А.Ф. Колодій. Третє видання, оновлене і доповнене – Львів: Астролябія, 2009. – 832 с.
150. Отала Л. Задача обучения на протяжении всей жизни – вызов университетам / Лиинамайя Отала // Alma Mater. – М.: РУДН, 1997. – №4 – С. 24-27.
151. Парсонс Т. Система современных обществ / Толкот Парсонс; Пер. с англ. Л.А. Седова и А.Д. Ковалева. Под ред. М.С. Ковалевой. — М.: Аспект Пресс, 1998. – 270 с.
152. Пелікан Я. Ідея університету / Ярослав Пелікан; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – 360 с.
153. Петерсон О. Университет в ранний период современной Европы: традиции и новации / Олаф Петерсон // Alma Mater. – М.: РУДН, 2001. – №1. – С. 43-48.
154. Подвижность структуры. Современные процессы социальной мобильности / Макеев С.А., Прибыткова И.М., Симончук Е.В. и др. – К. : Ин-т социологии НАН Украины, 1999. – 204 с.
155. Погрібна В.Я. Сучасна раціональність як сукупність стратегій трансгресивного / В.Я. Погрібна // Інтелект, особистість, цивілізація: темат. зб. наук. пр. із соц.-філос. пробл. / Донец. нац. ун-т економіки і торгівлі ім. Михайла Туган-Барановського. – Донецьк: Вид-во ДонДУЕТ, – 2013. – Вип. 11. – С. 210-219.
156. Подгурецки Ю. Трансгрессия // Ю. Подгурецки – Вестник ТГПУ. Серия «Гуманитарные науки». – 2007. – Вып. 11(74). – С. 65–66.
157. Покликання університету: зб. наук. праць / Fulbright Ukraine; відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА «Янко»; К.: Веселка, 2005. – 297 с.
158. Поломошнов Б.Є. Вступ до футурології : курс лекцій / Борис Євгенович Поломошнов – К. : Освіта України, 2011. – 147 с.

159. Пономаренко В.М. Формування концептуально-понятійного поля сфери досліджень та аналізу освітньої політики / В.М. Пономаренко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2010. – Випуск 30. – С.425-431.

160. Поппер К. Открытое общество и его враги. Т.1: Чары Платона / Карл Поппер; Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 448 с.

161. Поппер К. Открытое общество и его враги. Т.2: Время лжепро-роков: Гегель, Маркс и другие оракулы / Карл Поппер. Пер. с англ. под ред. В. Н. Садовского. – М.: Феникс, Международный фонд «Культурная инициатива», 1992. – 528 с.

162. Предборська І. Гендерна освіта в русі: від теорії до практики / Ірина Предборська – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.philosophy.ua/lib/25predborska-fo-1-6-2007.pdf>

163. Предборська І. Досвід західної педагогіки та пост-болонські реалії української освіти / Ірина Предборська // Менеджмент за умов трансформаційних інновацій: виклики, реформи, досягнення: матеріали міжнар. наук. конф., 10-12 травня 2007 року / ред. В. Ф. Живодьор [та ін.] ; Сумський обласний ін-т післядипломної педагогічної освіти, Національний ун-т Києво-Могилянська академія. Кафедра політології, Белгородский гос. ун-т, Международный центр философии образования, Новосибирский гос. педагогический ун-т. – Суми, 2007. – С. 65-68.

164. Примо Н. Гендерные проблемы в информационном обществе / Н. Примо; Российский комитет Программы ЮНЕСКО «Информация для всех», Российская национальная библиотека. – СПб. : [б.и.], 2004. – 102 с.

165. Приходько А.К. Тенденции развития университетского образования в современном мире / А.К. Приходько // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И.В. Карапетянц ; науч. ред. Ю.Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М. : РГГУ, 2001. – С. 162-181.

166. Растригіна А.М. Педагогіка свободи: Методологічні та соціально-педагогічні основи / А.М. Растригіна. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2002. – 259 с.

167. Ржевська А.В. Розвиток сучасної університетської освіти країн Західної Європи: монографія / А.В. Ржевська; ДЗ «Луган. нац. ун-т ім. Т.Шевченка». – Луганськ: ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка», 2011. – 355 с.

168. Ридингс Б. Університет в руїнах / Билл Ридингс; пер. с англ. А.М.Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. – 304 с.

169. Рябенко Є.М. Демократизація вищої освіти в дискурсі формування соціальної держави в Україні / Є.М. Рябенко // Гілея: науковий вісник. Збірник наукових праць / Гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ВІР УАН, 2010. – Випуск 30. – С.148-154.

170. Савельєв В.Л. Діалектика термінологічної взаємодії / В.Л. Савельєв // Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Науковий часопис. – Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2014. – №46. – С. 205-215.

171. Савельєв В.Л. Проблемне поле освітньої політики в Україні / В.Л. Савельєв // Філософія освіти. – №2, 2005. – С. 78-94.

172. Савельєв В.Л. Дослідження та аналіз освітньої політики у вітчизняному суспільствознавстві: здобутки, проблеми, перспективи / В.Л. Савельєв, В.І. Гальперіна // Вища освіта України. – 2006. - №4. – С. 21-28

173. Санкин Л.А. Введение в университет: учеб. пособие / Л.А. Санкин; Санкт-Петербургский гуманитарный ун-т профсоюзов. – 3-е изд., испр. и доп. – СПб. : СПбГУП, 2001. – 124 с.

174. Сакун А.В. Освіта і глобалізація в контексті онтології людської діяльності / А.В. Сакун // Вісник ДонНУЕТ ім. Михайла Туган-Барановського. Гуманітарні науки. – Донецьк : ДонНУЕТ ім. М. Туган-Барановського. – 2011. – № 2 (50) – С. 98-101.

175. Сапрыкин Д.Л. Концепция образования и науки в «Идее университета» Джона Генри Ньюмана / Д.Л. Сапрыкин – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ihst.ru/files/saprykin/Newman.pdf>

176. Сафронова В.В. Современный университет как социальный феномен: концептуальный подход: дис ... канд. филос. наук: 09.00.11 / В.В. Сафронова. – Кемерово, 2006. – 126 с.

177. Свириденко Д.Б. Академічна мобільність в дискурсі глобалізації вищої освіти / Д.Б. Свириденко // Філософські обрії. Науково-теоретичний журнал Ін-

ституту філософії імені Г.С. Сковороди НАН України та Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. – Випуск 29. – Київ-Полтава, 2013. – С. 183-190.

178. Свириденко Д. Б. Ідея університету в ХХІ столітті: контекст академічної мобільності / Д.Б. Свириденко // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: [зб. наук. праць; вип. ХХХІІ]. – К.: Міленіум, 2014. – С. 36-42.

179. Свириденко Д.Б. Лібералізм в освіті та феномен академічної мобільності / Д.Б. Свириденко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 7. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія: [зб. наукових праць] / ред. рада: В. П. Андрущенко (голова). – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – Вип. 31 (44). - С. 221-226.

180. Свириденко Д. Б. Соціокультурні передумови зародження та генези європейських університетів: контекст академічної мобільності / Д.Б. Свириденко // Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв: наук. журнал. – К. : Міленіум, 2014. – № 2. – С. 9-13.

181. Свириденко Д.Б. Феномен академічної мобільності в дискурсі евристичності особистості / Д.Б. Свириденко // Гілея : науковий вісник : збірник наукових праць / гол. ред. В.М. Вашкевич. – К.: ПП «Видавництво «Гілея», 2014. – Вип. 84 (5). – С. 285-289.

182. Свобода: сучасні виміри та альтернативи / В.В. Лях, В.С. Пазенок, К.Ю. Райда, Р.В. Лях, О.М. Соболев, Л.А. Ситниченко, С.О. Кошарний, Я.В. Любивий, В.К. Федорченко – К.: Український центр духовної культури, 2004. – 486 с.

183. Семенюк К.А. Номадическая сингулярность и бунт блудного сына: рефлексия о метафорах культуры / К.А. Семенюк // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2010. – №338. – С. 64-67.

184. Сергеева Ю.И. Академическая мобильность в Европе: история и современность: [монография] / Ю.И. Сергеева; науч. ред. А.А. Прохоров; Учреждение образования «Белорусский гос. педагогический ун-т им. Максима Танка». – Минск: ИВЦ Минфина, 2007. – 168 с.

185. Сергеева Ю.И. Международный образовательный туризм как историческая традиция – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/pages/view/298>

186. Слепухин А.Ю. Глобализация высшего образования: социальные противоречия и тенденции / А.Ю. Слепухин // Журнал исследований социальной политики. – 2005. – №1. – Т.3. – С. 7-28.
187. Слюсаревський М.М. Психологія міграції: навчальний посібник / М.М. Слюсаревський, О.Є. Блинова; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – Кіровоград: ТОВ «Імекс ЛТД», 2013. – 244 с.
188. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования / С.Д. Смирнов. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 400 с.
189. Современный либерализм: Джон Ролз, Рональд Дворкин, Исайя Берлин, Уил Кимлика, Майкл Дж. Сэндел, Джереми Уолдрон, Чарльз Тейлор / пер. с англ. Л.Б. Макеева. – М.: Прогресс-Традиция, Дом интеллектуальной книги, 1998. – 248 с.
190. Сокурянська Л.Г. Академічна мобільність українських студентів перед викликами сучасного світу: ризики академічної еміграції / Л.Г. Сокурянська, О.О. Дейнеко // Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. «Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи». – Харків: ХНУ, 2011. – №941. – С.239-245.
191. Сорокин П. Социальная мобильность / Питирим Сорокин; [пер. с англ. М.В. Соколовой]. – М.: Academia : LVS, 2005. – 588 с.
192. Средневековая система образования и университеты – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.osh.ru/pedia/history/west/middle\\_ages/med\\_educ.shtml](http://www.osh.ru/pedia/history/west/middle_ages/med_educ.shtml)
193. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики / заг. ред. В. Андрущенко. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
194. Тапскотт Д. Электронно-цифровое общество. Плюсы и минусы эпохи сетевого интеллекта / Д. Тапскотт; пер. И.М. Дубинский, Ю.В. Родионов; ред. пер. ПиС. Е. Писарев. – К.: INT Пресс ; М.: Рефл-бук, 1999. – 406 с.
195. Гардиф М. Образование как сфера социального взаимодействия / М.Гардиф // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И.В. Карапетянц; науч. ред. Ю.Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М.: РГГУ, 2001. – С. 111-134.
196. Тейлор Ч. Что не так с негативной свободой? / Чарльз Тейлор – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.logosjournal.ru/arch/59/art\\_63.pdf](http://www.logosjournal.ru/arch/59/art_63.pdf)

197. Терепищій С.О. Стандартизація вищої освіти (спроба філософського аналізу) / Сергій Терепищій. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2010. – 197 с.
198. Тимошенко О.І. Філософія як методологія формування та впровадження високих педагогічних технологій: монографія / Олена Тимошенко; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2011. – 352 с.
199. Тиндик Н.П. Трудова міграція в епоху глобалізації: інтеграція у світ чи втеча від бідності: монографія / Н.П. Тиндик. – Л. : ЛьвДУВС, 2009. – 600 с.
200. Трубников А. Духовность образования и трансценденция / А.Трубников // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 1998. – №8. – С. 8-13.
201. Турен А. Возвращение человека действующего. Очерк социологии / Ален Турен — М.: Научный мир, 1998. — 204 с.
202. Уваркіна О.В. Освітній потенціал нації: монографія / О.В. Уваркіна; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 382 с.
203. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе / М.А.Гусаковский, Л.А.Ященко, С.В.Костюкевич и др.; Под ред. М.А.Гусаковского. – Мн.: БГУ, 2004. – 279 с.
204. Университетское образование: приглашение к размышлению / В.А. Садовничий [и др.]. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995. – 352 с.
205. Университеты на пороге третьего тысячелетия. «Ломоносов-94»: Доклады и тезисы выступлений. Секции, семинары, круглые столы: материалы Международного конгресса «Университеты на пороге третьего тысячелетия: проблемы единства и многообразия» (Ломоносов-94). Москва, 17-19 октября 1994 г. / ред. О. В. Долженко [и др.]. – М.: [б.и.], 1995. – 188 с.
206. Урри Дж. Мобильности / Джон Урри; пер. с англ. А.В.Лазарева, вступ. статья Н.А.Харламова. – М.: Издательская и консалтинговая группа «Праксис», 2012. – 576 с.
207. Урсул А.Д., Урсул Т.А. Мегатренды образования в третьем тысячелетии / А.Д. Урсул, Т.А. Урсул – *Future Human image*. – Kyiv, 2013. – №3. – С.39-95.
208. Усанов Г. Рыночный потенциал научных и образовательных организаций / Г. Усанов // *Alma Mater*. – М.: РУДН, 2002. – №2. – С. 18-22.
209. Фадеев В. Соціокультурні тренди та українські перспективи / В. Фадеев. – К.: Стилос, 2009. – 194 с.

210. Федотов Л.Н. Новые категории в социологии / Л.Н. Федотов, О.Н. Китаева // Знание. Понимание. Умение. – 2013. – №1. – С. 235-238.
211. Фесенко Л.А. Проблемы взаимодействия культуры и политики в условиях трансгрессивного развития / Л.А. Фесенко, В.В. Рыгалов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Социально-гуманитарные науки» – 2013. – № 1. – Т. 13. – С. 138-140.
212. Філософія освіти: Навчальний посібник / За заг. ред. В.Андрущенко, І.Передборської. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2009. – 329 с.
213. Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія / Авт. кол.: Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г. та ін.; За заг. ред. І.Предборської. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
214. Фрейд П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейд; пер. О. Дем'янчук. – К.: Юніверс, 2003. – 166 с.
215. Фрейд П. Педагогіка свободи: етика, демократія і громадянська мужність / П. Фрейд; пер. з англ. О. Дем'янчук. – К.: Видавничий дім «КМ Академія», 2004. – 120 с.
216. Френей М. Образовательная задача университета: очерк целепологаний / М.Френей // Университетское образование: Рефераты. Переводы. Статьи / сост. И.В. Карапетянц; науч. ред. Ю.Л. Троицкий; Российский гос. гуманитарный ун-т. Управление международных связей. – М.: РГГУ, 2001. – С. 26-40.
217. Фрийхоф В. Европейский университет начала Нового времени: паттерны (реферат) / В. Фрийхоф // Alma Mater. – М.: РУДН, 1999. – №3. – С. 41-46.
218. Фрийхоф В. Европейский университет начала Нового времени: паттерны (реферат) / В. Фрийхоф // Alma Mater. – М.: РУДН, 1999. – №4. – С. 40-44.
219. Фромм Э. Мати чи бути? / Еріх Фромм. – К.: Український письменник, 2010. – 222 с.
220. Фромм Э. Бегство от свободы / Эрих Фромм. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://philosophy.ru/library/fromm/02/0.htm>
221. Фуко М. О трансгрессии / Мишель Фуко // Танатография Эроса: Жорж Батай и французская мысль середины XX века. – СПб.: Мифрил, 1994. – С.113-131.
222. Хайдеггер М. Бытие и время / М. Хайдеггер; Пер.с. нем. В.В. Бибихина. – Харьков: «Фолио», 2003 – 503 с.
223. Хайдеггер М. Время и бытие: Статьи и выступления / М. Хайдеггер; Пер.с нем. – М.:Республика,1993. – 447 с.

224. Халифаева О.А. Академическая мобильность и факторы формирования креативной личности / О.А. Халифаева, А.Г. Фадина // Психология обучения. – 2013. – № 1. – С. 4-12.
225. Хамитов Н. Философия человека: от метафизики к метаантропологии / Н. Хамитов. – К.: Ника-центр, М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 336 с.
226. Хамитов Н. Философия. Бытие. Человек. Мир: Курс лекцій / Н. Хамитов – К.: КНТ, Центр учебной литературы, 2006. – 456 с.
227. Хамитов Н., Крылова С. Философский словарь: человек и мир / Н. Хамитов, С. Крылова. – К.: КНТ, Центр учебной литературы. – 2006. – 308 с.
228. Хамитов Н., Крылова С. Этика: путь к красоте отношений (метаантропологический анализ) / Н. Хамитов, С. Крылова. 2-е видання, доп. та переробл. – К.: КНТ, 2014. – 257 с.
229. Хантингтон С. Столкновение цивилизаций / С. Хантингтон; Пер. с англ. Т.Велимеева, Ю.Новикова. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2003. – 603 с.
230. Хауг Г. Европа будущего: Болонья и далее... / Гюи Хауг // Alma Mater. – М.: РУДН, 2000. – №10. – С. 15-18.
231. Хильде де Риддер-Симэнс. Средневековый университет: мобильность / Риддер-Симэнс де Хильде // Alma Mater. – М.: РУДН, 1997. - №1. – С. 38-46.
232. Хомерики Е.А. Модернизационные процессы в системе европейского высшего образования / Е.А. Хомерики – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:[http://www.sociosphera.com/publication/conference/2013/169/modernizacionnyye\\_processy\\_v\\_sisteme\\_evropejskogo\\_vysshego\\_obrazovaniya/](http://www.sociosphera.com/publication/conference/2013/169/modernizacionnyye_processy_v_sisteme_evropejskogo_vysshego_obrazovaniya/)
233. Черданцева А.В. Психология путешественника. Изучение личностных характеристик / А.В. Черданцева // Вестн. Том. гос. ун-та. – 2010. – №333. – С. 149-152.
234. Чернецкая Н.И. Соотношение творческого мышления со сложными видами мышления / Н.И. Чернецкая // Перспективы науки и образования. – 2013. – №5. – С. 160-166.
235. Черныш М.Ф. Социальные институты и мобильность в трансформирующемся обществе: дисс. ... доктора социол. наук: 22.00.04 / Михаил Федорович Черныш – Москва, 2005. – 314 с.



236. Чистохвалов В.Н. Состояние, тенденции и проблемы академической мобильности в Европейском пространстве высшего образования: Учеб. Пособие / В.Н. Чистохвалов, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008. – 162 с.

237. Шеина И.М. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции как фактор развития академической мобильности / И.М. Шеина // Педагогическое образование и наука: Научно-методический журнал. – 2009. – № 9. – С. 44-48.

238. Шепелев М.А. Глобальный мир, ORDO NUOVO и новая политическая наука. Монография / М.А. Шепелев. – Днепропетровск: «Журфонд», 2002. – 304 с.

239. Шмидт-Виггеман В. Университет в ранний период современной истории: новые структуры знания / В. Шмидт-Виггеман // *Alma mater*. – М.: РУДН, 2001. – №10. – С. 31-34.

240. Шумаков В.А. Эвристическая интуиция в свете общих методологических идей синергетики: дисс. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / В.А. Шумаков. – Челябинск, 2007. – 140 с.

241. Щедровицкий П.Г. Ситуация в области образования / П.Г. Щедровицкий // *Русский журнал*. – 2000. – №11. – С. 19-21.

242. Ясперс К. Идея университета / К. Ясперс; пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского – Минск: БГУ, 2006. – 159 с.

243. Ясперс К. Смысл и назначение истории / К. Ясперс; пер. М.И. Левина; сост. М.И. Левина, П.П. Гайденко. – 2.изд. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

244. Accreditation and the global higher education market – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001635/163514e.pdf>

245. Alfred G. Intercultural Experience and Education / Geof Alfred, Michael Byram – *Multilingual Matters*, 2003. – 242 p.

246. Amilburu M.G. What's new in the University's Current Crisis / M.G. Amilburu // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* – 2014. – No.116. – pp. 686-690.

247. Andreev V.I. Pedagogical Factors Stimulating the Self-Development of Students' Multi-Dimensional Thinking in Terms of Subject-Oriented Teaching / Valentin I. Andreev // *International Education Studies* – 2014. – Vol. 7, No. 7. – pp. 63-68.

248. Aoki K. Generations of Distance Education: Technologies, Pedagogies, and Organizations / K.Aoki // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* – 2012. – No.55. – pp. 1183-1187.

249. Bauman Z. From Pilgrim to Tourist – or A Short History of Identity / Z. Bauman // *Questions of Cultural Identity* / In S.Hall and P.D.Gay (Eds) – London: Sage, 1996. – pp. 18–36.

250. Biglan A. Increasing psychological flexibility to influence cultural evolution / Anthony Biglan // *Behavior and Social Issues* – 2009. – No.18. – pp.15-24.

251. Brezzi F. Philosophy as intellectual factor / Francesca Brezzi – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002131/213131e.pdf>

252. Brooks E.P. Designing Creative Pedagogies Through the Use of ICT in Secondary Education / E.P. Brooks, N. Borum, T. Rosenorn // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* – 2014. – No.112. – pp. 35 – 46.

253. Cantwell B. Transnational mobility and international academic employment: Gatekeeping in an academic competition arena / Brendan Cantwell // *Minerva* – 2011. – No. 49(4). – pp. 425-445.

254. Communication technology for learning – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement\\_id=4403&product\\_id=274](https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement_id=4403&product_id=274)

255. Crosier D. The Bologna Process: Its impact on higher education development in Europe and beyond / D. Crosier, T.Parveva – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002206/220649e.pdf>

256. Cultural Mobility: A Manifesto / Stephen Greenblatt, Ines Županov etc. – Cambridge University Press, 2009. – 282 p.

257. Daly H.E. Population, Migration, and Globalization / H.E. Daly // *World Watch* – 2004. – September / October – pp. 42-44.

258. Danscu E. The teacher's personality within the Differentiated Pedagogy / E. Danscu // *Procedia – Social and Behavioral Sciences* – 2013. – No.76. – pp. 922-926.

259. Deem R. Knowledge, higher education, and the new managerialism: the changing management of UK universities / R. Deem. – New York: Oxford University Press, 2007. – XII, 245 p.

260. Depover C. Developing countries in the e-learning era // C. Depover, F. Orivel. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002180/218002e.pdf>
261. Digital Agenda for Europe. A Europe 2020 Initiative – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ec.europa.eu/digital-agenda/digital-agenda-europe>
262. Ethics in the Information Society: The Nine ‘P’s. A Discussion Paper for the WSIS+10 Process 2013-2015. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.globethics.net/documents/4289936/14121854/InformationEthics\\_TextSeries\\_04\\_WSIS\\_EN\\_text.pdf/8492ed8f-0818-4a18-8c3e-d1a61221f8ac](http://www.globethics.net/documents/4289936/14121854/InformationEthics_TextSeries_04_WSIS_EN_text.pdf/8492ed8f-0818-4a18-8c3e-d1a61221f8ac)
263. Favell A. Migration, mobility and globaloney: metaphors and rhetoric in the sociology of globalization / Adrian Favell // *Global Networks* – 2001. – No.1 (4). – pp. 389-398.
264. Forrester J.C. Thinking Creatively; Thinking Critically / Julie C. Forrester // *Asian Social Science* – 2008. – Vol.4. – No.5 (May). – pp. 100-105.
265. Freitas A. Introduction: New Perspectives on Skilled Migration / Any Freitas, Antonina Levatino and Antoine Pécoud // *Skilled Migration and the Brain Drain*. – 2012. – Vol. 14. – No.1. – pp. 1-8.
266. Gender and social exclusion – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement\\_id=5319&product\\_id=1266](https://publications.iiep.unesco.org/index.php?route=telechargement/telechargement&telechargement_id=5319&product_id=1266)
267. Guruz K. Higher Education and International Student Mobility in the Global Knowledge Economy: Revised and Updated Second Edition / Kemal Guruz. – SUNY Press, 2011. – 441 p.
268. Higher education in Europe and the United States of America: A diverse collection of essays / H. Wasser, S. Fortier. – Lanham [etc.]: University Press of America, 2007. – 128 p.
269. Higher Education: The Lessons of Experience / World Bank. – Washington, D.C.: World Bank, 1994. – x, 105 p.
270. Inglis Christine. Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity / Christine Inglis – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001055/105582e.pdf>
271. International handbook of higher education – Dordrecht (The Netherlands) : Springer, 2007. – pt. 1: Global themes and contemporary challenges / ed. J.J. Forest, P.G. Altbach. – 2007. – 405 p.

272. International University president Conference «Search for excellence: prospects of higher education in the 21st century»: proceedings. – Taipei, Taiwan: National Chengchi University, 1997. – 213 p.

273. Iranzadeh S. Strategic Thinking or Thinking of a Strategist? / S. Iranzadeh, H. Emari, H. Bevrani // Journal of Applied Sciences – 2009. – No.9(6). – pp. 1090-1097.

274. Key issues for the European Higher Education Area – Social Dimension and Mobility – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Social\\_dimensionandmobilityreport.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Social_dimensionandmobilityreport.pdf)

275. Kumpikaite V. Developing core competencies: student mobility case / V. Kumpikaite, K. Duoba // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2013. – No.99. – pp. 828-834.

276. Language – Mobility – Identity: Contemporary Issues for Adult Education in Europe (Bochum Studies in International Adult Education) / ed. by Agnieszka Bron, Michael Schemmann. – LIT Verlag Münster, 2000. – 239 p.

277. Leeman R.J. Gender Inequalities in Transnational Academic Mobility and the Ideal Type of Academic Entrepreneur. Discourse / Regula Julia Leeman // Studies in the Cultural Politics of Education. – 2010. – vol. 31/5. – pp. 609–625.

278. Maasum T. Addressing student diversity via culturally responsive pedagogy / T. Maasum, N. Maarof, M. Ali // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – No.134. – pp. 101–108.

279. Madison G. Existential migration / Greg Madison – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.gregmadison.net/existence.htm>

280. McLaren G. The triumph of virtual reality and its implications for philosophy and civilization / Glenn McLaren // Cosmos and History: The Journal of Natural and Social Philosophy. – 2012. – Vol. 8. – No. 1. – pp. 383-411.

281. Mechtenberg L. The Bologna process: how student mobility affects multicultural skills and educational quality / Lydia Mechtenberg, Roland Strausz // International Tax and Public Finance. – Springer, 2008. – Vol. 15 (2). – pp. 109-130.

282. Migration and Youth – Challenges and Opportunities 2013 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227720e.pdf>

283. Mirror images: popular culture and education / ed. D.Silberman-Keller [a.o.]. – New York [etc.]: Peter Lang, 2008. – VI, 226 p.
284. Murphy-Lejeune E. Student Mobility and Narrative in Europe: The New Strangers (Routledge Studies in Anthropology) / Elizabeth Murphy-Lejeune – Routledge, 2001. – 288 p.
285. Naukkarinen O. Aesthetics and Mobility – A Short Introduction into a Moving Field / Ossi Naukkarinen – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.contempaesthetics.org/newvolume/pages/article.php?articleID=350>
286. Nordhall O. Future-oriented people show stronger moral concerns / Ola Nordhall, Jens Agerström – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp21\\_6.pdf](http://www.uiowa.edu/~grpproc/crisp/crisp21_6.pdf)
287. Pichler T. National perceptions and their stereotypization / Tibor Pichler // Human Affairs. – 2008. – No.18. – pp. 129–132.
288. Polic V. The texture of everyday life / Vanja Polic // Brno Studies in English. – 2011. – Vol. 37. – No. 2. – pp. 159-171.
289. Radic G. The usage of information technology in the implementation of the Bologna Principle of the student mobility / Gordana Radic // Journal of Information Technology and Applications. – 2011. – Vol. 1. – No. 1. – pp. 24-32.
290. Rautenfeld J. Erika (von). The construction of European identity in higher education in Germany and Great Britain / J. Erika von Rautenfeld. – Marburg: Peter Wiehl, 2011. – 256 p.
291. Rethinking What a «Traditional» College Education Entails: Five Misconceptions About the Online Learning Experience – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.huffingtonpost.com/tracy-lorenz/rethinking-what-a-traditi\\_b\\_5571263.html](http://www.huffingtonpost.com/tracy-lorenz/rethinking-what-a-traditi_b_5571263.html)
292. Rex J. Multiculturalism and Political Integration in Modern Nation-States – Thematic Introduction / J. Rex, G. Singh. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001387/138796E.pdf>
293. Robertson S.L. Critical response to Special Section: International academic mobility / Susan L. Robertson // Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education. – 2010. – Vol. 31/5. – pp. 641–647.
294. Round table on the theme: Social and human impact of international migrations (Paris, 29 April 2011). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192214e.pdf>

295. Ryan S. *The Virtual University: The Internet and Resource-based Learning* / Steve Ryan. – Psychology Press, 2000. – 204 p.
296. Saarikallio-Torp M. Nordic students abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes / M. Saarikallio-Torp, J. Wiers-Jenssen. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17453/Tutkimuksia110.pdf?sequence=1>
297. Sani S. The role of intercultural Pedagogy in the integration of immigrant students in Europe / S. Sani // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – No. 122. – pp. 484 – 490.
298. Šarkan M. Humanistic Paradigms of Education in the Postmodern Vision / Martin Šarkan, Rastislav Nemeš // *Journal of Pedagogy*. – 2010. – No.2 – pp. 99-119.
299. Simuth J. Principles for e-pedagogy / J. Simuth, I.Sarmay-Schuller // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – No.46. – pp. 4454 – 4456.
300. She figures 2012. Gender in Research and Innovation. Statistics and Indicators – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://ec.europa.eu/research/science-society/document\\_library/pdf\\_06/she-figures-2012\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf)
301. *Students, Staff and Academic Mobility in Higher Education* / Michael Byram and Fred Dervin (eds.) – Cambridge Scholars Press, 2008. – 313 p.
302. Sulavikova B. The good life and the ideal of flexibility / Blanka Sulavikova // *Human Affairs* – 2008. – Issue 18. – pp. 161–170.
303. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009 – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven\\_Louvain-la-Neuve\\_Communicu%C3%A9\\_April\\_2009.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communicu%C3%A9_April_2009.pdf)
304. The contribution of non-classical learning and teaching forms to the emerging European Higher Education Area (Ghent, 4-5 June 2004) – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/040605\\_Report.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/040605_Report.pdf)
305. *The Heart of Education. Learning to Live Together. Selected papers presented at the 16th UNESCO-APEID International Conference* – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227373e.pdf>
306. *The Notion of Intecultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language* / Harden Theo, Witte Arnd (eds.) – Oxford: Lang, 2000. – 290 p.

307. The Psychology of Global Mobility / ed. by Stuart C. Carr – Springer, 2010. – X, 342 p.

308. The University of the Future [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.esf.org/research-areas/social-sciences/news/ext-news-single-view/article/the-university-of-the-future-468.html>

309. Tilak J.B.G. Trade in higher education: The role of the General Agreement on Trade in Services (GATS) / Jandhyala B.G. Tilak – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002149/214997e.pdf>

310. Todorov J.C. Conservation and transformation of cultural practices through contingencies and metacontingencies / João Claudio Todorov // Behavior and Social Issues. – 2013. – Issue 22. – pp. 64-73.

311. Urry J. Mobile Sociology / John Urry // British Journal of Sociology. – 2000. – No. 51 – Issue No. 1 (January/March). – pp. 185–203.

312. Varghese N.V. Globalization of higher education and cross-border student mobility / N.V. Varghese – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001579/157989e.pdf>

313. Varghese N.V. Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development / N.V. Varghese – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186428e.pdf>

314. Walters L.M. From Heads to Hearts: Digital Stories as Reflection Artifacts of Teachers' International Experience / Lynne M. Walters, M.R. Green, L. Wang, T. Walters. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www1.chapman.edu/ITE/public\\_html/ITEFall11/08waltersetal.pdf](http://www1.chapman.edu/ITE/public_html/ITEFall11/08waltersetal.pdf)

315. White S.R. Aurobindo's Thought and Holistic Global Education / Stephen R. White – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://journalofthought.com/wp-content/uploads/2014/01/17white.pdf>

316. Wilkins A. Shades of Freire: Exorcising the spectre haunting pedagogy / Andrew Wilkins – Journal of Pedagogy. – 2013. – Issue No. 4 (1). – pp. 5-10.

317. Wiers-Jenssen J. Norwegian students abroad. Experiences of students from linguistically and geographically peripheral European country / Jannecke Wiers-Jenssen // Studies in Higher Education. – 2003. – No. 28. – pp. 391-411.

318. Wiers-Jenssen J. Student Mobility and the Labour Market: Paper II – Information Project on Higher Education Reform III. In Seminar for Bologna Experts – Making Mobility Happen, Rome, 30—31 March 2009 / Jannecke Wiers-Jenssen. –

[Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://www.bolognaexperts.net/sites/default/files/student\\_mobility\\_labour\\_market\\_J\\_wiers.pdf](http://www.bolognaexperts.net/sites/default/files/student_mobility_labour_market_J_wiers.pdf)

319. Withol de Wenden C. The Frontiers of Mobility / Chatrine Withol de Wenden. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139147e.pdf>

320. Woldegiorgis E.T. Conceptualizing Harmonization of Higher Education Systems: The Application of Regional Integration Theories on Higher Education Studies / Emnet Tadesse Woldegiorgis // Higher Education Studies – 2013. – Vol. 3. – No. 2. – pp. 12-23.

321. Yang Y. Scientific Analysis of the Commonness in Human Civilization / Yue Yang // Journal of Politics and Law. – 2009. – Vol. 2. – No. 2. – pp. 115-119.

322. Yengina I. Re-thinking virtual universities / I.Yengina, D. Karahocab, A. Karahocab, H. Uzunboyluc. // Procedia – Social and Behavioral Sciences – 2010. – Issue No.2 – pp.5769–5774.

323. Youth in the information society. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, – 1997. – 222 p.



*Наукове видання*

**Свириденко Денис Борисович**

**АКАДЕМІЧНА МОБІЛЬНІСТЬ:  
ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

**МОНОГРАФІЯ**

Матеріали подані в авторській редакції



Підписано до друку 03.06.2014 р. Формат 60x84/16.

Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов. друк. арк. 16,28. Облік. видав. арк. 16,59

Наклад 300 прим. Зам. № 614

Віддруковано з оригіналів.

---

Видавництво Національного педагогічного університету  
імені М.П. Драгоманова. 01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9

Свідоцтво про реєстрацію № 1101 від 29.10.2002.

(044) 239-30-26.