

METHODOLOGY

Українська система вищої освіти у складі східноєвропейського освітнього простору: концептуальні засади становлення, розвитку, функціонування

И. В. Мигович

Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна
Corresponding author. E-mail: irina.migovich@gmail.com

Paper received 05.06.19; Accepted for publication 15.06.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-HS2019-199VII33-10>

Анотація. В статті проаналізовано концептуальні засади становлення, розвитку та функціонування української системи вищої освіти як складової частини східноєвропейського простору вищої освіти. Аналіз проведено з урахуванням історичного контексту, включаючи новітній період (від 1989 року – року початку політико-соціально-економічних трансформацій у більшості країн Східної Європи). Окреслене концептуальне підґрунтя становлення систем – німецька та французька моделі вищої освіти. Представлено висновок, який підкреслює, що змістоутворюючим чинником розвитку та функціонування національних систем вищої освіти східноєвропейського освітнього простору є міжнародний компонент діяльності на інституційному та національному рівнях.

Ключові слова: національна система вищої освіти, країни Східної Європи, модель вищої освіти, німецька / французька модель вищої освіти, інтернаціоналізація.

Вступ. Посилення процесів глобалізації та інтеграції в європейській вищій освіті, закріплених на законодавчому рівні Лісабонською, Болонською деклараціями, похідними від них законодавчими актами і власне Болонським процесом, стали провідними чинниками реконструкції європейських систем вищої освіти та приділення підвищеної уваги процесу інтернаціоналізації національних систем вищої освіти як такого, що дозволяє національним закладам вищої освіти розширювати експорт своїх освітніх послуг за рахунок наявних систем міжнародних зв'язків, започаткування навчальних програм міжнародного типу, ініціювання міжнародних досліджень, запрошення на навчання іноземних громадян, створення можливостей для міжнародної мобільності студентів, викладачів, дослідників тощо. Країни Східної Європи долучалися до цих процесів по-різному, демонструючи різну міру та інтенсивність трансформації національних систем вищої освіти від 1989 року і до тепер. Вважаємо перспективним компаративний підхід до розгляду названого процесу, адже зміна вектору політичного розвитку суспільства відбулася у всіх без винятку східноєвропейських країнах, проте моделі реагування на ці процеси національних систем вищої освіти були і є відмінними. Відмінності ці не в останню чергу базуються на концептуальних засадах становлення та розвитку національних систем вищої освіти країн до 1989 року. Їхньому розгляду та впливу на подальші трансформаційні процеси в національних системах вищої освіти присвячена наша розвідка.

Короткий огляд публікацій з теми. Окремі аспекти становлення та розвитку систем вищої освіти західно- та східноєвропейських країн ставали предметом історико-педагогічних, компаративних і соціологічних досліджень, проведених зокрема в Україні наприкінці ХХ – початку ХХІ століття (Н. Абашкіна, Г. Артемчук, В. Базуріна, Т. Вакуленко, В. Грачова, І. Гушлевська, О. Джурицький, Т. Кошманова, О. Кузнецова, В. Луговий, А. Максименко, В. Попович, Г. Січкаренко та ін.); підтримка автономії закладів вищої освіти (Ф. Альтбах, А. Барблан, Д. Друрі, Д. Ленцен, С. Райхарт, У. Фельт та ін.); зміцнення зв'язків університету з суспільством (Д. Вард, Дж. Дуглас, Г. Гінкель, Й. Йохансон, К. Павловські, Ф. Ріддл, Б.Саньял, Я. Фігель, П. Флазер, Е. Фромонт, Т.

Халік та ін.); визначення тенденцій та рушійних сил розвитку сучасної європейської вищої освіти (Р. Бердал, Л. Вебер, Дж. Девіс, І. Йонссон, В. Каммінгз, А. Корбетт, Г. Нів, Т. Нокалла, П. Скотт, У. Техлер, Р. Флауд та ін.); фінансування, управління, забезпечення якості вищої освіти (В. Абрахам, А. Амарал, Л. Вебер, О. Ветторі, Г. Вінклер, А. Девідсон, Д. Ділл, К. Ебі, А. Ковалкевич, Дж. Сізер, А. Сурсок, М. Тайт, В. Томуск, Л. Харві, Г. Харман, Е. Хезелкорн, К. Хефнер, К. Ходсон, К. Шрамм та ін.) тощо. Питаннями інтернаціоналізації національних систем вищої освіти з позицій компаративістики займалися: Н. Авшенюк, В. Андрущенко, Н. Бідюк, С. Вербицька, О. Гонга, Л. Гурч, Н. Журавська, І. Задорожна, І. Каленюк, Г. Калінічева, В. Кремень, Н. Лавриченко, В. Луговий, А. Парінова, Г. Ржевська, А. Сбруева, В. Солощенко, Г. Товканець, Т. Фініков, Дж. Айнер, П. Бок, М. ван дер Венде, У. де Вінтер, Х. де Вітт, Л. Власкену, Д. ван Дамме, Т. Келвемарк, Дж. Мастенхаузер, П. Нельсон, Дж. Стімפל, Л. Уілсон тощо.

Мета. Окреслити концептуальні засади становлення, розвитку та функціонування української системи вищої освіти як складової частини східноєвропейського освітнього простору (з урахуванням процесу інтернаціоналізації національних систем вищої освіти).

Матеріали і методи. Під час опрацювання теоретичного та практичного матеріалів було використано такі методи: теоретичні – аналіз, синтез, аналогія, порівняння, індукція й дедукція, класифікація, узагальнення, кількісний і якісний методи, метод основного масиву, монографічний і вибірковий методи, ретроспективний та причинно-наслідковий аналіз для дослідження в історичній ретроспективі фактів і явищ розвитку систем вищої освіти в країнах Східної Європи та Україні, їх порівняння, виявлення подібного та відмінного тощо, а також для інтерпретації результатів дослідження; прогнозування для виявлення можливостей модернізації вітчизняної системи вищої освіти; емпіричні – спостереження, участь в освітніх виставках з метою збору фактичного матеріалу для аналізу та підтвердження висновків.

Результати та їх обговорення. Термінологічне словосполучення *Східна Європа* є полісемантичним і як наслідок доволі нестійким – демонструє різні відтінки

значення з огляду на географічну, історичну, соціальну, політичну, економічну, культурну тощо конотації. Властиве поняття СХІДНА ЄВРОПА як єдиний мультикультурний регіон бере свої витoki з кінця XVIII століття, коли ця політично й етнічно різноманітна територія описувалася як великий напівдикий занедбаний край між Європою та Азією, між цивілізацією і варварством [13]. В XX столітті поняття набув на додачу до географічної політичну конотацію – під час умовного поділу Європи на комуністичну та демократичну до Східної Європи було віднесено країни, які в більшій чи меншій мірі перебували під впливом колишнього СРСР (країни, що входили до складу СРСР, Албанія, Болгарія, Польща, Чехословаччина, Угорщина, Румунія, Німецька Демократична Республіка, Югославія); символічним кордоном між ними та рештою європейських держав вважали Берлінську стіну [11, с. 65 – 81]. Зауважимо, що пострадянська політична трансформація кінця XX століття вплинула і на географічний ландшафт регіону, змінивши умовні кордони Східної Європи – наразі Німеччина асоціюється з Центральною та Західною Європою.

Схематичний розподіл Європи на регіони, здійснений Організацією Об'єднаних Націй (*The United Nations Organization, UN*) у другій половині XX століття, відносить до Східної Європи такі країни: Албанія, Білорусь, Болгарія, Боснія та Герцеговина, Естонія, Греція, Латвія, Литва, Македонія, Молдова, Польська Республіка, Румунія, Російська Федерація, Сербія, Словацька Республіка, Словенія, Угорщина, Україна, Чеська Республіка, Чорногорія, Хорватія [13]. При цьому наголошено, що такий розподіл виконано виключно для зручності збору й обробки статистичних даних, а частина названих країн (Албанія, Боснія та Герцеговина, Греція, Македонія, Сербія, Словенія, Хорватія, Чорногорія) складає територіальні зони Південна Європа та Північна Європа (Естонія, Латвія, Литва). Утворення Європейського Союзу (*European Union, EU*) як відповідь на вимоги глобалізації та євроінтеграції XX – XXI століть спричинило приєднання багатьох з перелічених східноєвропейських країн до цієї формації; як наслідок, на них поширилося поняття *Центральна Європа*. Бачимо, що наразі чіткі кордони між центральним та східними регіонами Європи окреслити доволі важко. Тим не менш, спираючись на опрацьовані теоретичні джерела, називаємо десять країн, які більшість дослідників відносить до регіону *Східна Європа*: Білорусь, Болгарія, Молдова, Польська Республіка, Румунія, Російська Федерація, Словацька Республіка, Угорщина, Україна, Чеська Республіка.

В економічному розумінні названі країни відрізняються індустріальною демократією, відносно високим рівнем життя та розвитку людського капіталу й економікою, що розвивається. Умовно розділяємо їх на три групи: 1) північна група (Білорусь, Російська Федерація, Україна) – індустріально-аграрні країни, для яких здебільшого характерні активний і сталий економічний та культурний розвиток, співробітництво (чи спроби інтеграції) з ЄС; 2) центральна група (Польська, Чеська та Словацька Республіки, Угорщина) країн з яскраво вираженим індустріальним характером економіки на додачу до європейської інтеграції; 3) південна група (Болгарія, Молдова, Румунія) – аграрно-індустріальні країни з повільними темпами політичного, економічного та культурного розвитку. Зауважимо, що для більшості названих країн характерним є перехід від екстенсивного використання людських ресурсів з низьким рівнем базової професійної

підготовки до інтенсивного використання висококваліфікованої робочої сили, більш гнучкої у сфері прийняття рішень і процесі адаптації до нових технологій. Характерною рисою вважаємо також поступове збільшення попиту на висококваліфікованих спеціалістів-універсалів, які мають не тільки спеціалізовану професійну підготовку, але й навички підприємницької й управлінської діяльності [10, с. 169 – 204]. В політичному сенсі країни Східної Європи поділяють загальну фундаментальну політичну ідеологію, тобто ідеї ліберальної демократії, правління закону, поваги до прав людини; є членами багатьох міжнародних організацій – Організація Об'єднаних Націй (ООН), Організація з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ), Рада Європи (РЄ), Світова організація торгівлі (СОТ), Міжнародний банк реконструкції та розвитку (МБРР), Міжнародний валютний фонд (МВФ), Організація Північноатлантичного договору (НАТО), Європейський Союз (ЄС) тощо.

Відзначаємо, що спільними характерними рисами східноєвропейських країн періоду пострадянської трансформації кінця XX століття є: індустріальний та індустріально-аграрний характер економіки з відносно високими темпами розвитку ВВП; міграційна мобільність висококваліфікованих фахівців з місць з низькою продуктивністю праці; стійкий політичний устрій з демократією як формою правління; почасти високий рівень розвитку інститутів громадянського суспільства; усвідомлення значення вимог глобалізації та євроінтеграції і як наслідок членство в більшості міжнародних організацій; підтримка вільної міжнародної торгівлі; узгоджена освітня та культурна політика як інтеграційний механізм, що служить вирішенню спільних проблем в освіті, культурі, науці, суспільстві; реформування освітньої сфери відповідно до вимог євроінтеграції. Зауважимо, що жодна з названих східноєвропейських країн не належить до числа світових чи європейських країн-лідерів щодо трансформації національних систем вищої освіти відповідно до принципів інтернаціоналізації. Але починаючи від 2015 року (рік представлення широкому загалу *Стратегії інтернаціоналізації Польської Республіки*) цей процес було суттєво інтенсифіковано в більшості східноєвропейських країн.

Аналіз економічних та соціально-педагогічних досліджень останніх років, присвячених питанню становлення та розвитку національних систем вищої освіти в умовах ринкової економіки XX – XXI століть, вкотре підтверджує тезу про те, що вища освіта займає посередницькі позиції між особистістю (*personality*), суспільством (*societatis*) і державою (*statum*). Такі характеристики особистості як знання, здібності, навички, набуті в процесі отримання нею вищої освіти, які за своєю сутністю не є капіталом, набувають цієї форми (людський капітал). Інвестиції ж у вищу освіту сприяють становленню висококваліфікованих фахівців, праця яких здійснює істотний вплив на темпи економічного розвитку держав. Саме більш повні дані про рівень освіти останніх років дозволяють говорити про значний вплив людського капіталу – і відповідно вищої освіти як соціального інституту – на економічний розвиток держав, який передбачає якісні зміни економіки, освіти, науки, культури тощо. [8]. На думку авторів *Доповіді про стан людського капіталу у світі 2017* сьогодні драйвером економіки східноєвропейських країн залишається дешева праця. Проте така економічна стратегія наразі стає під загрозою зриву внаслідок змін, породжених Четвертою промисловою революцією. І

навпаки, у західноєвропейських державах з розвинутою економікою, високою якістю освіти та доходами в основу покладені високотехнологічні ноу-хау. Проте і ці країни перебувають у ризиковому стані внаслідок того, що сектори економіки, які стимулюють розвиток і втілення технологій, можуть залишитися без трудових ресурсів. Європа і світ стикаються з кризою талантів. Тому державам необхідно адаптувати свої національні системи вищої освіти та підвищення кваліфікації працівників до новітніх суспільних потреб [14].

Діалектика становлення та розвитку поняття *вища освіта* в умовах суспільних трансформацій дозволяє говорити, що перші спроби визначення ідеї вищої освіти було зроблено ще в роботах грецьких філософів Антисфена, Аристотеля, Сократа, Платона. Зазначимо, що для національних систем вищої освіти країн Східної Європи такими, що вплинули на становлення концептуальних засад функціонування цих систем, стали *німецька (мобілізаційно-реформаторська)* та *французька (абсолютистсько-політична)* моделі вищої освіти (за Д. Літошенко), сформовані відповідно до принципів роботи частини з названих вище університетів [19, с. 38 – 43].

Становлення національної системи вищої освіти України бере свій початок від часів Київської Русі, коли освітні функції виконували освічені особи, які прибували здебільшого з Західної Європи. Першим університетом стала Києво-Могилянська академія, робота якої була організована за зразком Краківського університету: поділ професорсько-викладацького складу на кандидатів першого та другого розрядів, бакалаврів, ліценціатів, магістрів мистецтв, докторів; залежно від посади наявність різної міри навчального навантаження та робота з різною аудиторією (магістри викладали на молодших курсах, професори – на старших); керував академією ректор, якого до другої половини XVIII століття обирали ченці братського монастиря, представники вищого духовенства та поважні міщани Києва а з другої половини XVIII століття – Святий Синод [17]. XIX століття і пов'язаний з цим періодом розподіл українських земель між двома імперіями (Австро-Угорська та Російська імперії) закономірно позначилися на організації та управлінні освітньо-науковою діяльністю тогочасних університетів. Так, на українських землях почали паралельно функціонувати дві освітні моделі: на заході – *німецька або Гумбольдтівська модель вищої освіти*, на Наддніпрянщині – *французька модель вищої освіти* [20].

Основними *концептуальними засадами німецької (Гумбольдтівської) моделі вищої освіти* вбачаємо такі: 1) *автономність* – університет має статус автономного, використовуючи при цьому широке фінансування з боку держави; 2) *академічна свобода*, яка передбачає свободу викладання, свободу навчання (студент самостійно обирає дисципліни, викладача, план занять), свободу наукового дослідження (вільний пошук істини, заохочення потягу до наукового пізнання); 3) університетська освіта передбачає *навчання через дослідницьку роботу*, до якої залучені викладачі і студенти; 4) *активна громадська позиція університету* – установа підтримує тісний зв'язок з громадою, суспільством, несе відповідальність за формування громадської позиції, етичне обґрунтування переваги знання і освіченості.

Подальший розвиток концептуальних, організаційних та методологічних засад моделі відбувався завдяки гуманітарному напрямку німецької філософії освіти, що почасті спирається на *систему німецького ідеалізму* початку

XIX століття (Ф. Шлейєрмахер, Г. Гегель), *філософію життя* (В. Дільтей, Г. Зіммель), *герменевтичний історизм* (Г. Ноль), *структурну герменевтику* (Е. Венігер, В. Флітнер), *антропософську філософію освіти* і сформовану на її основі *Вальдорфську педагогіку* (Р. Штайнер), *діалогічну філософію освіти* (М. Бубер, О. Больнов) тощо [18]. Так, *Вальдорфська педагогіка* передбачає, що людина знаходиться серед інших людей, а її життя складається з мережі смислових зв'язків (*Я не просто один існую. Я існую в мережі осмислених взаємин і зв'язків з іншими, сам їх вибудовую. Тому кожен мій вчинок пов'язаний з розумінням іншого, зі здатністю з ним взаємодіяти*). Ідеї цього напрямку німецької школи філософії освіти є актуальними і для східноєвропейських країн, і для Європейського Союзу загалом, зважаючи на той факт, що в межах одного суспільства всіх європейських країн спостерігається співіснування різних культур, що має в якості підґрунтя історичні умови формування і новітні процеси глобалізації та євроінтеграції та пов'язану з ними міграцію. Як наслідок одним з найбільш актуальних завдань європейської вищої освіти сьогодення є протидія ворожнечі та конфліктам на етнічному та міжрасовому ґрунті. Пов'язане з цим питання мультикультуралізму національних систем вищої освіти є одним з найбільш актуальних та складних питань європейської філософії освіти XXI століття.

Вочевидь, в XXI столітті характерними рисами німецької моделі вищої освіти є (слідом за В. Зінченко): 1) акцентуалізація освіти як *науки про дух*; 2) гуманітарна спрямованість освіти; 3) трактування освіти як *системи осмислених дій* і взаємодій учасників процесу надання / отримання освітніх послуг; 4) підкреслення важливості *методу розуміння*, інтерпретації сенсу дій учасників освітнього процесу [18]. Вважаємо, що гуманітарному напрямку німецької філософії освіти, який істотно вплинув на німецьку модель вищої освіти XXI століття а через неї і на національні системи вищої освіти східноєвропейських країн періоду посттоталітарної трансформації, властиві: інтегрований соціально-гуманістичний характер вищої освіти; суспільне виховання і формування інтелектуальної особистості в контексті розвитку інститутів громадянського суспільства; демократична суспільно орієнтована вища освіта, що враховує світові глобалізаційні та євроінтеграційні процеси [15, с. 212]. Увага в освітньому дискурсі приділена соціальній та економіко-політичній модернізації, розвитку потенціалу антропологічно-психологічної структури людини в ціннісно-нормативному вимірі сучасного глобалізованого суспільства, реформаційним стратегіям в соціумі та вищій освіті, їхній інституалізації, перспективам гуманізації систем вищої освіти.

Французька модель вищої освіти, концептуально заснована на ліберальних ідеях Просвітництва XVIII століття, як і німецька, має глибокі традиції, що зародилися за часів Великої Революції 1789 року. Серед них називаємо такі: ідея народності освіти, законодавчо закріплена Конституцією 1793 року; розповсюдження культури наукової діяльності та громадянського виховання (з цього приводу в 1795 році Національний конвент – французьке конституційне й законодавче зібрання – створює Центральні та Вищі школи); державна монополія на освіту, оголошена за часів Першої Республіки [1]. Проте більш вагомою для нашого дослідження рисою моделі називаємо поєднання університетами навчальних і управлінських функцій, що спричинило появу бюрократичної ієрархії освітніх закладів – університети не тільки надавали

освітні послуги, але й здійснювали керівництво нижчими училищами, коледжами, школами, які об'єднувалися в навчальні округи. Модель також передбачала право університетів на автономію включно з виборами ректора та інших посад, право відкривати свої типографії та видавати підручники для закладів освіти, мати наукові об'єднання і студентські товариства. XX століття характеризує організаційне оновлення французької моделі вищої освіти – заклади вищої освіти вже не обмежуються початковою підготовкою кадрів фахівців. Все більшу роль набуває перепідготовка та підвищення кваліфікації на всіх ступенях системи вищої освіти, що наклало відбиток на формування та становлення концепції навчання протягом життя (*lifelong learning*), широко запровадженої в національних системах вищої освіти європейських країн за підтримки та сприяння інституцій Європейського Союзу. Реалізується принцип зв'язку системи освіти із потребами ринку праці. Основна мета полягає в тому, щоб не допустити відставання в рівні підготовки кваліфікаційних кадрів від швидко змінюваних науково-технічних і економічних потреб. Остання теза представляє актуальність для систем професійно-технічної освіти країн Східної Європи, які починаючи від 1990-х років йдуть шляхом або часткового реформування, або повної трансформації. Так, в Україні на рівні Кабінету Міністрів України, профільних міністерств і відомств порушуються питання про необхідність трансформації системи професійно-технічної освіти, яка не відповідає вимогам сьогодення за якістю підготовки робітничих кадрів. Цьому питанню присвячені спеціальні парламентські слухання «Професійна освіта як складова забезпечення кваліфікованого кадрового потенціалу України: проблеми та шляхи вирішення» в червні 2016 р.; реалізовано низку заходів за ініціативи МОН України, таких як: запровадження елементів дуальної форми навчання, визначення переліку закладів професійно-технічної освіти для створення навчально-практичних центрів з окремих професій, розробка низки нових освітніх стандартів для підготовки робітничих кадрів тощо.

Отже, німецька та французька моделі вищої освіти як базис для формування концептуальних особливостей національних систем вищої освіти східноєвропейських країн дають можливість говорити, що ці системи, незважаючи на усі відмінності, є почасти схожими. Спільними їхніми рисами називаємо гуманітарну спрямованість, врахування суспільного контексту освітньо-дослідницької діяльності та актуальних потреб ринку праці в кваліфікованих фахівцях певної спеціалізації, активне використання напрацьованих філософії освіти та соціальної філософії, соціальну єдність як компонент процесу провадження освітньої діяльності, врахування культурного розмаїття та культурної ідентичності при наданні освітніх послуг, толерантне сприйняття культурних відмінностей.

Концептуальний вплив названих моделей на національні системи східноєвропейських країн вбачаємо в наступному. В Україні формування концептуальних засад національної системи вищої освіти, як вже зазначалося, відбулося під впливом двох європейських моделей вищої освіти – німецької та французької. Процеси формації та трансформації були тісно пов'язані з нововведеннями, що відбувалися в європейських університетах. Вплив названих моделей приніс свої особливості, які, з одного боку, полягали в ліберальності та гнучкості системи вищої освіти, а з іншого – в консервативній стабільності останньої, її функціонуванні в умовах суворого державно-

бюрократичного контролю. Тоталітарний період в історії розвитку національної системи освіти України відзначено ліквідацією або значним обмеженням академічних свобод. Замість автономії університети було залучено до системи жорстокого централізованого управління і планування аналогічно тій, що існувала в народному господарстві. Керування діяльністю освітніх установ здійснювалося централізовано низкою партійних органів, що функціонували безпосередньо в системі освіти або через державні структури та організації. Дії репресивного характеру призвели до знищення та еміграції наукових кадрів і, як наслідок, до зниження якісних показників процесу надання освітніх послуг. Репресії супроводжувалися посиленням централізованої системи командно-адміністративного управління – поступово була повністю ліквідована система університетського самоврядування. Період 1950 – 1989 років називаємо періодом деформованого розвитку національної системи вищої освіти із істотним збільшенням кількості студентів на 10 тис. мешканців та підвищенням якості підготовки фахівців в галузі математики, природничих наук та техніки – орієнтація на потреби соціалістичного народного господарства призвела до того, що 40 відсотків студентів названого періоду здобували саме технічну освіту [20].

Враховуючи історико-політичний контекст становлення польської системи вищої освіти, зазначаємо, що остання постійно перебувала під впливом німецької, а пізніше «радянської» моделі. Польські університети періоду, що передував тоталітарному режиму, мали високу міру академічної автономії і функціонували здебільшого відповідно до *Гумбольдтівської моделі класичного університету* [2, с. 415 – 441]. Період після II Світової війни відзначено обмеженням наукової та інституційної свободи, оскільки тоталітарна ідеологія СРСР майже повністю знищила історично сформовану національну концепцію академічної автономії. Водночас зауважимо, що незважаючи на ці суттєві обмеження, після II Світової війни сектор вищої освіти Польської Республіки налічував міжнародні контакти із західними партнерами, зокрема, починаючи з 1938 року з Британською Радою (*British Council*), з 1959 року з американським фондом Фулбрайта (*Fulbright American Fund*), з 1958 року з німецькою службою академічних обмінів DAAD (*German Academic Exchange Service*). Ці партнерства сприяли розвитку мобільності студентів, викладачів і наукових співробітників, але обмеження з боку правлячого режиму заважали повною мірою використовувати їхній потенціал. Наприкінці 1950-х років XX століття науково-освітня сфера частково повернула свою автономію, відновивши і практику співробітництва з закордонними університетами, хоча загалом польська національна система вищої освіти продовжувала залишатися інструментом пропагування цілей та ідей панівної ідеології [2, с. 415 – 441]. Зважаючи на це, відзначаємо водночас, що представники польської науково-освітньої спільноти означеного періоду мали відносну свободу подорожувати за кордон, працювати, відвідувати конференції та семінари; на відміну від решти східноєвропейських країн, в Польщі періоду 1950 – 1989 років і викладачі, і науковці, і заклади вищої освіти були певною мірою включені до міжнародних освітніх мереж через низку двосторонніх угод та міжнародних партнерств.

Національні системи вищої освіти Чеської та Словачької Республік (до 1992 року *Чехословачина*) історично також були сформовані за принципом *Гумбольдтівської моделі вищої освіти*. Проте вони істотно відрізняються

від польської системи мірою інституційного взаємозв'язку з закордонними університетами періоду 1950 – 1989 років. Чеська та словацька національні системи вищої освіти пережили не тільки жорсткі обмеження контактів із західними вченими, а й більш жорсткий і формальний контроль внаслідок зміни вектору розвитку в напрямку радянської моделі. Твердимо, що чехословацькі на той час університети в більшій мірі, ніж угорські чи польські були «зачиненими» для зовнішнього світу [7, с. 105 – 118] – закордонні публікації та академічні контакти було заборононо. В Чехословаччині окресленого періоду функціонувало 23 заклади вищої освіти, які працювали відповідно до єдиного принципу організації освітнього процесу та інституційної структури менеджменту.

Отже, умовно розділивши історію концептуального становлення, розвитку та функціонування систем вищої освіти країн Східної Європи, називаємо три етапи: 1) *конвергентний період* Середньовіччя та епохи Ренесансу – провадження освітніх послуг відбувається без роздроблення спеціальностей; 2) *дивергентний період* XIX – початку XX століть – підготовка галузевих спеціалістів, вища освіта слугує економічним та адміністративним інтересам держав, є основним джерелом модернізації та формування національної ідентичності; 3) період другої половини XX – початку XXI століття як синтез двох попередніх моделей (космополітичні університети завдяки залученню до глобальної академічної спільноти перетворилися на ефективних агентів держав в умовах поглиблення міжнародних зв'язків) [9].

Поступово вища освіта східноєвропейських країн набуває системних рис – певний управлінський апарат, низка узгоджених засад освітньої, наукової та адміністративної діяльності, основні чинники періоду становлення та розвитку – усвідомлення суспільних потреб та своєчасне реагування на їх задоволення. За результатами викладеного визначаємо *систему вищої освіти* країни як сукупність освітніх установ, що забезпечують наукову, професійну та практичну підготовку відповідно до прийнятих освітньо-кваліфікаційних рівнів, а також удосконалення наукової та професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. З урахуванням хронологічного контексту нашого дослідження розширюємо наведе визначення і називаємо *систему вищої освіти країн Східної Європи* рушійною силою соціальної мобілізації та основним комерціалізованим компонентом переходу від ідеологічно керованої, квотової, економіки до ринкової економіки з демократичними інституціями [3; 4; 12]. Зміна історико-політичного контексту існування для східноєвропейських країн призвела до збільшення істотної ваги наступних факторів щодо трансформації національних систем вищої освіти цих країн: 1) посилення міжнародної складової науково-освітньої діяльності на національному та інституційному рівнях за умов глобалізації та євроінтеграції посттоталітарного періоду; 2) збільшення кількості іноземних студентів (за рахунок міжнародної мобільності у тому числі) при відносному зменшенні кількості студентів – громадян східноєвропейських країн; 3) приділення уваги міжкультурному діалогу та співпраці в процесі провадження науково-освітньої діяльності, повага та гостинність по відношенню до представників інших культур та релігій, які прибувають на навчання та проведення дослідницької роботи до східноєвропейських університетів; 4) зменшення обсягів державного фінансування науково-освітньої сфери; 5) на додачу до державних (класичних) та приватних освітніх

установ університетського рівня поява підприємницьких університетів (*entrepreneur Universities*) в якості економічних агентів в науково-освітньої сфері на національному чи регіональному рівнях; 6) підвищення попиту на вищу освіту як наслідок комерціалізації освітньої сфери; розширення доступу до національної освітньої пропозиції установ університетського рівня шляхом впровадження освітніх програм для іноземних громадян англійською мовою (концепція інтернаціоналізації вдома) [5, с. 31 – 40].

Таким чином, починаючи від 1989 року, інтенсивна економічна активність східноєвропейських країн за межами національних кордонів відкриває їм нові фінансові ринки та посилює мобільність, завдяки якій збільшуються темпи процесу міграції працівників з місць з низькою продуктивністю. Національні приватні підприємства та бізнеси отримують змогу працювати у будь-якій частині світу, розробляючи та віддалено пропонуючи свої товари і послуги. Водночас важка промисловість, виробництво та сільське господарство періоду політичних трансформацій перебувають у стані занедбання, що закономірно призводить до зростання конкурентоспроможності сфери інформації та знань. Розвиток інформаційних технологій як рушій економічного прогресу спричиняє формування підвищених вимог до якості людських ресурсів та обумовлює їх пріоритетну природу порівняно з природничими ресурсами. Основним маркером сталого розвитку східноєвропейських країн стає не лише модернізація виробництва, оновлення науково-технічної бази та розвиток технологій, але й підвищення конкурентоспроможності на основі ефективного використання людського капіталу; людина стає найважливішим економічним ресурсом, поступово починає розглядатися як актив, що приносить регулярний дохід. Як наслідок, національні освітні установи університетського типу стають одними з провідних *стейкхолдерів* (*stake-holders*) та рушійною силою міжнародної конкурентоспроможності та економічного зростання східноєвропейських країн. Вища і спеціальна (професійно-технічна) освіта покращують якість, підвищують рівень і запас знань людини, тим самим збільшуючи обсяг і якість людського капіталу в державах. Поступове збільшення інвестицій в національні системи вищої освіти та акцентуація уваги національних урядів держав на цій сфері сприяють формуванню висококваліфікованих фахівців, які своєю працею впливають на темпи економічного зростання країн. Усвідомлення урядами східноєвропейських країн того факту, що вища освіта – це товар, який можна продавати в глобальних масштабах, усвідомлення необхідності враховувати потреби та вимоги глобального ринку праці з його транснаціональними потоками робочої сили, називаємо серед тих чинників поступової реконструкції східноєвропейських систем вищої освіти, які і нині впливають на консолідацію європейської освітньої зони та Європейського простору вищої освіти (*European Higher Education Area – EHEA*).

Висновки. Трансформація національних систем вищої освіти зазвичай відбувається за умови суспільно-політичних змін, що їх переживає держава; водночас і сама система вищої освіти, трансформуючись під впливом соціуму, здатна через особистість впливати на суспільство і державу. Зіткнувшись із явищами поступового заміщення в національному багатстві фізичного і природного капіталу людським капіталом і як наслідок усвідомленням вирішальної ролі людини в економічній системі, визнанням необхідності інвестувати в людину;

абсолютизації вищої освіти за рахунок відповідного зростання кількості студентів; скороченням державних коштів на підтримку освітньої сфери на додачу до географічного поширення економічної активності за межі національних кордонів на іноземні ринки та впровадженням нових інформаційно-комунікаційних технологій, східноєвропейські уряди та національні освітні установи університетського рівня, змушені адаптуватися до нових

політичних, економічних та соціальних реалій, розпочали реформування національних систем вищої освіти саме за рахунок посилення міжнародної складової. Як наслідок, рівень розвитку національної вищої освіти все більше став визначатися показниками інтернаціоналізації як ключового фактору, пов'язаного з конкурентоспроможністю східноєвропейських національних систем вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Capelle J. L'ecole de demain reste a faire. – Paris : Presses universitaires de France, 1966. – 266 p.
2. Damme D. Van. Quality Issues in the Internationalization of Higher Education. – 2001. – Vol. 41. – P. 415 – 441.
3. De Wit H. Internationalization moves into a new phase // University World News, 2011. – № 189. – P. 37 – 49.
4. Douglass J. A. The global competition for talent / Douglass J.A., Edelstein R. // The rapidly changing market for international students and the need for a strategic approach in the US. – UC Berkeley : Center for Studies in Higher Education, 2019. – Electronic Access: <https://escholarship.org/content/qt0qw462xl/qt0qw462xl.pdf>.
5. Flaud R. Convergence and Diversity // Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. – 2007. – P. 14 – 22.
6. Froment E. Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives // Embedding Quality Culture in Higher Education. – 2007. – P. 11 – 13.
7. Hendrichová J. Decision-Making in Czech Higher Education after November 1989 / Hendrichová J., Šebková H. // Higher Education Reform Processes in Central and Eastern Europe. – Frankfurt : Peter Lang, 1995. – P. 105 – 118.
8. Inclusive Wealth Report 2014. Measuring progress toward sustainability. – Electronic Access : http://www.ihdp.unu.edu/docs/Publications/Secretariat/Reports/SDMs/IWR_SDM_2014.pdf.
9. Kerr C. Higher education cannot escape history: issues for the twenty first century. – Suny Series Frontiers in Education : State University of New York Press, 1994. – 266 p.
10. Perkin H. History of Universities // International higher education: an encyclopedia. – New York & London : Garland Publishing Inc., 1991. – 1165 p. – P. 169 – 204.
11. Scott P. The External Face of the Bologna Process: The European Higher Education Area in a Global Context // Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. – 2007. – P. 65 – 81.
12. Scott P. Internationalization and inclusion – Principles in conflict? – University World News, 2012. – P. 224 – 235.
13. The United Nations Organization. – Electronic Access : <https://unstats.un.org/UNSD/demographic/products/Worldswomen/Annex%20tables%20by%20chapter%20-%20pdf/List%20of%20countries.pdf>.
14. The Global Human Capital Report 2017. – Electronic Access: https://www.insidehighered.com/sites/default/server_files/files/WEF_Global_Human_Capital_Report_2017.pdf.
15. Waterkamp D. Vergleichende Erziehungswissenschaft: Ein Lehrbuch. – Münster : Waxmann, 2016. – 255 s. – S. 212.
16. Zaharia E. S. The Entrepreneurial. University in the Knowledge Society / Zaharia E.S., Gilbert E. // Higher Education in Europe. – Vol. 30. – № 1 – P. 31 – 40.
17. Высшее образование в России: Очерки истории до 1917 года / под ред. В. Г. Кинелова. – М. : Статус, 1995. – 470 с.
18. Зінченко В. Інтернаціоналізація та модернізація системи і менеджменту вищої освіти: німецька освітньо-наукова модель // Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду інтернаціоналізації вищої освіти на основі культурно-гуманітарних стратегій. – К. : ІВО НАПН України, 2016. – 144 с.
19. Литошенко Д. Современные модели подготовки кадров высшей квалификации в свете исторического опыта европейского университетского образования 16 – 18 вв. [Текст] / Литошенко Д. // Alma mater. – 2003. – №7. – С. 38 – 43.
20. Шарата Н. Г. Теорія і методика управління інноваційно-педагогічною діяльністю у вищих навчальних закладах [Текст] : монографія / Н. Г. Шарата ; Миколаїв. нац. аграр. ун-т. – Миколаїв : Миколаїв. нац. аграр. ун-т, 2015. – 353 с.

REFERENCES

17. Vysshie obrazovanye v Rossyy: Ocherky ystorry do 1917 hoda / pod red. V. H. Kynelova. – M.: Status, 1995. – 470 s.
18. Zinchenko, V. Internatsionalizatsiia ta modernizatsiia systemy i menedzhmentu vyshchoi osvity: nimetska osvitho-naukova model // Analiz providnoho vitchyznianoho ta zarubizhnoho dosvidu internatsionalizatsii vyshchoi osvity na osnovi kulturno-humanitarnykh stratehii. – K.: IVO NAPN Ukrainy, 2016. – 144 s.
19. Lytoshenko, D. Sovremennye modely podgotovky kadrov vysshei kvalyfykatsyy v svete ystorycheskoho opyta evropeiskoho unyversytetskoho obrazovanyia 16-18 vv. [Tekst] / Lytoshenko, D. // Alma mater. - 2003. - №7.-S.38-43. - S. 2003.
20. Sharata, N. H. Teoriia i metodyka upravlinnia innovatsiino-pedahohichnoiu diialnistiu u vyshchykh navchalnykh zakladakh // Teoriia i metodyka upravlinnia innovatsiino-pedahohichnoiu diialnistiu u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Tekst] : monohrafiia / N. H. Sharata ; Mykolaiv. nats. ahrar. un-t. – Mykolaiv : Mykolaiv. nats. ahrar. un-t, 2015. – 353 s.

Ukrainian system of higher education within Eastern European education space: conceptual foundations of formation, development, functioning

I. V. Myhovich

Abstract. The article highlights conceptual foundations of formation, development and functioning of Ukrainian higher education system as an integral part of Eastern European higher education space. The analysis has been conducted taking into account historical context, including recent period (from 1989 – the beginning of political, social, and economic transformations in most countries of Eastern Europe). The outlined conceptual basis for the formation of the system under the analysis is German and French models of higher education. The conclusion has been outlined that the content-forming factor of the development and functioning of national higher education systems of Eastern Europe education space is an international component of work at institutional and national levels.

Keywords: national system of higher education, countries of the Eastern Europe, model of higher education, German / French model of higher education, internationalization.