

РОЗДІЛ 2

ЧИННИКИ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У СУСПІЛЬСТВІ РИЗИКУ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА РЕГІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ

Широку сукупність глобальних чинників, що здійснюють найбільш суттєвий вплив на розвиток вищої освіти в умовах сучасного суспільства, ми об'єднуємо у чотири групи та визначаємо суспільно-політичні, суспільно-економічні, науково-технологічні та культурно-освітні чинники впливу. У названі групи чинників ми включаємо такі складові:

- суспільно-політичні чинники: процеси політичної та економічної глобалізації, регіоналізації;
- суспільно-економічні чинники: розвиток економіки знань та перетворення університету на складову національної інноваційної системи;
- науково-технологічні чинники: розвиток мережевого суспільства, ІКТ, становлення нової теорії навчання;
- культурно-освітні чинники: інтернаціоналізація, масовізація та диверсифікація освітніх систем.

Однак, перш ніж звернутися до характеристики названих детермінант інноваційного розвитку освіти, вважаємо за необхідне схарактеризувати сутнісні ознаки сучасного суспільства, що зумовлюють специфіку зовнішньо-контекстуальних впливів.

Соціологи дають широке коло визначень сучасного суспільства: «інформаційне суспільство» (за Ф. Махлупом [10]), «постіндустріальне суспільство» (за Д. Беллом [19]), «мережеве суспільство» (за М. Кастельсом [21]), «суспільство знань» (за Н. Штером [66]) та «суспільство ризику» (за У. Беком [18]). Названі визначення багато в чому доповнюють одне одне, хоча в деяких випадках містять і суперечливі позиції, що по-різному трактують перспективи суспільного розвитку. В межах нашого дослідження зосередимо увагу передусім на з'ясуванні особливостей суспільного розвитку згідно з

концепціями суспільства ризику, оскільки саме ризики стали глобальною ознакою суспільного розвитку нашого часу.

У західній соціології найбільш популярними є теорії суспільства ризику, створені європейськими соціальними філософами У. Беком [3], Е. Гідденсом [5] та Н. Луманом [9].

Найбільш завершена, з нашої точки зору, концепція суспільства ризику належить У. Беку. Згідно з У. Беком, ризик – це не винятковий випадок, не «наслідок» і не «побічний продукт» суспільного життя. Ризики постійно виробляються суспільством, причому це виробництво легітимне, здійснюване у всіх сферах життєдіяльності суспільства – економічній, політичній, соціальній. Ризики – неминучі продукти тієї машини, що називається прийняттям рішень.

Ризик, вважає У. Бек, може бути визначений як «систематична взаємодія суспільства з погрозами й небезпеками, індукованими та виробленими модернізацією як такою. Ризики, на відміну від небезпек минулих епох, – наслідки загрозливої могутності модернізації та породжуваних нею невпевненості й страху» [4, с. 59]. «Суспільство ризику» – це фактично нова парадигма суспільного розвитку. Її суть позначається тим, що «позитивна» логіка суспільного виробництва, яка панувала в індустріальному суспільстві й полягала в накопиченні та розподілі багатства, все більше витісняється «негативною» логікою виробництва та розповсюдження ризиків. У кінцевому підсумку зростаюче виробництво ризиків підриває сам принцип ринкового господарства й приватної власності, оскільки систематично знецінюється та перетворюється у відходи, забруднюється, знищується вироблене суспільне багатство. Зростаюче виробництво ризиків загрожує також фундаментальним основам раціональної поведінки суспільства й індивіда – науці, освіті та демократії.

Однак, зауважує У. Бек, виробництво ризиків має «демократичний» характер: воно породжує ефект бумеранга, наздоганяючи та вражаючи тих, хто наживався на виробництві ризиків або ж уважав себе застрахованим від них. Звідси випливає інший висновок: виробництво ризиків – потужний фактор зміни соціальної структури суспільства, перебудови його за критерієм ступеня схильності до ризиків. Це, у свою чергу, означає, що в суспільстві складається нова конфігурація політичних сил, в основу якої покладено боротьбу за визначення, що ризикогенно

(небезпечно), а що ні.

Значимим у контексті нашого дослідження є той факт, що у формуванні ідеології та політики сучасного суспільства одну з ключових ролей відіграє наука, виробництво знань. Автор теорії «суспільства ризику» стверджує, що з розширенням виробництва ризиків, особливо мегаризиків, роль науки в суспільному житті й політиці істотно змінюється. Адже більшість ризиків, породжуваних успіхами науково-технічної модернізації, причому найбільш небезпечних (радіоактивне та хімічне забруднення, неконтрольовані наслідки генної інженерії), не сприймаються безпосередньо органами чуттів людини. Ці ризики існують лише у формі знання про них. Звідси фахівці, відповідальні за визначення ступеня ризикогенності нових технологій і технічних систем, а також засоби масової інформації, які поширюють знання про них, «набувають ключових соціальних та політичних позицій» [4, с. 24]. Ще одна проблема – це політична інтерпретація технічного і природничо-наукового знання. Це знання не може бути використане безпосередньо в політичному процесі. Необхідний переклад цього знання на мову політичного діалогу й рішень. Він здійснюється політично заангажованим науковим співтовариством, яке «перетворюється на чинник, що легітимізує глобальне промислове забруднення, так само як і загальний підрив здоров'я і загибель рослинності, тварин і людей» [4, с. 24]. Формується інститут експертів, який набуває самодостатнього політичного значення, оскільки саме він визначає, що й наскільки небезпечно. Саме експерти визначають рівень соціально-прийнятного ризику для суспільства.

Привілейоване становище корпусу експертів спричиняє негативні наслідки. Експерти перетворюються в еліту, яка третирує решту населення як алармісти, що підривають громадський порядок. Поділ суспільства на експертів і всіх інших викликає у населення стійку реакцію недовіри до науки, закладів вищої освіти й технологічної сфери, оскільки експерти систематично приховують або спотворюють інформацію про ризики, а також не можуть відповісти на питання, поставлені населенням і його ініціативними групами. Боротьба між політично заангажованими експертами ускладнює оцінку істинного

стану довкілля та пошук адекватних рішень. У результаті наука як соціальний інститут поділяється на академічну, або лабораторну (наука фактів) і науку досвіду, яка, ґрунтуючись на публічних дискусіях і життєвому досвіді, «розкриває справжні цілі й засоби, загрози й наслідки того, що відбувається» [4, с. 15]. У. Бек вважає, що наука досвіду в суспільстві ризику повинна не тільки розвиватися, але й бути прийнята суспільством як легітимний інститут знань, уповноважений приймати рішення.

Визначальне значення мають такі положення теорії «суспільства ризику» У. Бека.

По-перше, відбувається перегляд основоположної нормативної моделі суспільства. Якщо нормативним ідеалом минулих епох була рівність, то нормативний ідеал суспільства ризику – безпека. «Соціальний проект суспільства набуває виразно негативного й захисного характеру – не досягнення «доброго», як раніше, а запобігання «найгіршому». Іншими словами, система цінностей «нерівноправного суспільства» замінюється системою цінностей «небезпечного суспільства», а орієнтація на задоволення нових потреб – орієнтацією на їх самообмеження» [4, с. 49].

По-друге, в суспільстві ризику виникають нові соціальні сили, що руйнують старі соціальні перегородки. У. Бек вважає, що це будуть спільності «жертв ризиків», а їх солідарність на ґрунті неспокою і страху може породжувати потужні політичні сили.

По-третє, суспільство ризику політично нестабільне. Постійна напруга й страх небезпек розгойдують політичний маятник від загальної небезпеки й цинізму до непередбачуваних політичних дій. Недовіра до існуючих політичних інститутів та організацій зростає. Нестабільність і недовіра періодично викликають у суспільстві пошук точки опори – «твердої руки». Таким чином, повернення до минулого, в тому числі авторитарного й навіть тоталітарного, не виключено.

Згідно з розробленою У. Беком концепцією, ризик являє собою систематичну взаємодію суспільства «з погрозами й небезпеками, ініційованими та виробленими процесом модернізації як таким. На відміну від небезпек минулих епох, ризики суть наслідки, пов'язані із загрозливою міццю модернізації та породжуваними нею глобальною нестабільністю й невизначеністю... У суспільстві

ризиків незвідані й несподівані наслідки набувають характеру пануючої сили» [3, с. 21–22]. «У розвиненому суспільстві, – вважає У. Бек, – соціальне виробництво багатства систематично супроводжується соціальним виробництвом ризику. Відповідно проблеми й конфлікти, пов'язані з розподілом дефіциту в суспільстві, знаходяться поряд із проблемами й конфліктами, які виникають унаслідок виробництва, необхідністю визначення та розподілу ризиків, породжуваних науково-технічними системами» [3, с. 19].

Ключовими характеристиками суспільства ризику У. Бек вважає такі.

Перш за все, ризик має «демократичний» характер, оскільки має всезагальний характер і його неможна усунути. Рано чи пізно він уражає тих, хто його виробляє чи наживається на ньому. У. Бек називає це ефектом бумеранга сучасної цивілізації. Нові протиріччя та конфлікти, породжувані розширенням сфери ризику (спочатку між країнами, що розвиваються, й індустріально розвиненими країнами, а потім і між останніми), накладаються на «старі», що належать індустріальній епосі. Сьогодні можлива така ситуація, коли одні країни чи групи будуть накопичувати багатство й користуватися всіма благами цивілізації, а інші – тільки піддані ризику. Але це ситуація перехідного періоду. Поступово негативна логіка поширення ризику «демократизує» ситуацію в глобальному масштабі.

Наступне положення полягає в тому, що сучасні небезпеки є не тільки всезагальними, але й не сприймаються людськими органами чуття. Це ще один виклик соціології та інших наук про людину, всі теоретичні конструкції яких побудовано на сприйнятті людиною навколишнього світу своїми органами чуттів. Ризики «об'єктивно» існують лише у формі знань про них. Тому наука стає потужною політичною силою. Політичний потенціал суспільства ризику осмислюється соціологічною теорією в термінах «виробництва й поширення знань про ризики» [3]. Разом із тим монополія природничих наук на визначення ризику руйнується. Актуалізується вплив інших соціальних суб'єктів й інститутів, наприклад засобів масової інформації та громадських рухів, оскільки вони формують громадську думку і тим самим визначають ступінь соціального прийняття ризику. Це означає, що вищого арбітра з питання про соціальну прийнятність того чи іншого ризику просто не може існувати.

Зауважимо, що теорія *суспільства ризику* трактується дослідниками здебільшого як протиставлення теорії *суспільства знань*. Гідну уваги спробу виправити цю ситуацію зробив у 90-х роках ХХ ст. Н. Штер, а в доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знань» (2005), яку можна розглядати як проміжний підсумок розвитку концепції суспільства знання, проблематиці ризиків присвячено окремий розділ. Але навіть і там ідеться про нестабільність у забезпеченні безпеки як про виклики, на які належить відповісти суспільству знання [6, с. 141–156]. Отже, ці виклики значною мірою трансцендентні, ніж іманентні суспільству знання. Акумуляція ризиків ототожнюється головним чином з дефіцитом знання або неефективністю його використання. Утім автори доповіді не заперечують, що суспільства знання здатні породжувати нові ризики.

Безсумнівно, розуміння цієї проблеми пов'язане зі співвідношенням ризику і знання в людській діяльності. Розглядаючи знання як передумову соціальної дії, необхідно усвідомлювати, що і ризик є його невід'ємною характеристикою. Знання і ризик – це взаємопов'язані аспекти процесу прийняття рішень у соціумі. Специфіка пов'язаних із ризиком рішень полягає в необхідності робити вибір з-поміж наявних можливостей за невизначеності наслідків, тобто в умовах неповного знання. Однак знання фактично не може бути повним; у прагматичному плані воно може розглядатися як повне відповідно до конкретних обставин, в яких ухвалюється конкретне рішення.

Прийняття рішень, їх реалізація, розгортання наслідків у просторі й у часі зачіпає безліч соціальних акторів. Інакше кажучи, ризик слід розглядати як специфічну форму соціальної комунікації, пов'язану з прагненням розрахувати в сьогоденні невідоме майбутнє. Комунікація означає розширене відтворення ризику (за У. Беком: виробництво, поширення, споживання й нове виробництво ризиків), формування середовища для нових ризикогенних рішень.

Переплетення природного й соціального, об'єктивного й суб'єктивного, минулого, теперішнього й майбутнього в поєднаних із ризиком комунікативних процесах відрізняється все зростаючою складністю. У межах комунікації ризиків мають місце синергетичні нелінійні взаємодії, а локальні події в умовах глобалізації

та прискореного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій дедалі частіше викликають глобальну комунікацію ризиків. Нарешті, сприйняття ризику соціальними акторами як найважливіший елемент комунікації забезпечує інверсію одних ризиків у інші, а також є найважливішою передумовою розширеного відтворення ризиків.

Таким чином, керуючись методологічними підходами, характерними для теорії *суспільства ризику*, розглянемо далі чинники розвитку інноваційних процесів у сучасних системах вищої освіти та визначимо основоположні ризики, що породжують ці чинники.

2.1. Суспільно-політичні чинники: процеси політичної та економічної глобалізації, регіоналізації

Особливості впливу глобалізації на інноваційний розвиток освітніх процесів досліджувалися як вітчизняними науковцями (В. Андрущенко [2], В. Кремень [8], А. Сбруева [12] та ін.), так і західними (С. Болл [17], Ж. Геллак [34], Е. Гідденс [32], М. Карной [20], Б. Лінгард [43], С. Маргінсон [45], К.-Х. Мок [49], М. Ольссен [65], М. Петерс [65], М. Саймон [65] та ін.).

Широка сукупність процесів, об'єднана поняттям *глобалізація*, має складний та багатовимірний характер. Одним із найбільш змістовних, на нашу думку, є визначення глобалізації, що належить австралійському філософу освіти С. Канінгхему. «Під поняттям «глобалізація», – відзначає австралійський дослідник, – як правило, об'єднується ціла низка споріднених концептів, зокрема: інтернаціоналізація виробництва, торгівлі та фінансів, розвиток мультинаціональних корпорацій, дерегуляція фінансових ринків; міжнародна мобільність людей, розвиток діаспорних та іммігрантських громад та зростаюча мультинаціональність суспільства в розвинених країнах; міжнародні комунікаційні потоки, що здійснюються за допомогою телекомунікаційних медіатехнологій та забезпечують транснаціональне поширення культурних послуг, образів, предметів масового споживання; глобальна циркуляція ідей і понять, експорт «культурно-імперіалістичних» західних цінностей, духу демократії, екологічної свідомості; розвиток міжнародних організацій;

зростаюче значення міжнародних правових норм для визначення національних законодавств у всіх зазначених сферах» [23].

У контексті дослідження чинників впливу на інноваційний розвиток освітніх систем *глобалізація означає складний процес взаємодії суб'єктів економічних, політичних, соціальних та культурних відносин, що здійснюють суттєвий вплив на розвиток глобальних освітніх процесів та мають наднаціональний характер*. Аналізовані нами інноваційні освітні процеси зумовлено зміною ідеологічних орієнтирів у освітній політиці абсолютної більшості національних держав та в міжнародній (регіональній, глобальній) освітній політиці. Тому вважаємо за необхідне дослідити, наскільки характер змін зумовлюється глобалізаційними процесами.

Зазначимо, що в сучасній глобалістиці визначають три типи підходів до характеристики впливів глобалізаційних процесів на особливості функціонування влади в національних державах: 1) «навальна» глобалізація (strong globalist approach); 2) скепсис щодо реального впливу глобалізації (sceptic approach), 3) трансформаційний підхід (transformationalist approach).

Автори концепції «навальної» глобалізації (Д. Гелд [36], С. Стрейндж [67]) вважають, зокрема, що глобальною економікою управляють наднаціональні, тобто неконтрольовані національними державами глобальні сили – транснаціональні корпорації, які утворюють своєрідний тіньовий глобальний уряд. «Навальна» глобалізація означає суттєву реструктуризацію влади: послаблення політичної влади національних держав, передачу їх владних повноважень недержавним економічним агенціям наднаціонального характеру. Отже, згідно з таким підходом, відбувається глобальна конвергенція в політичній та економічній сферах життя людства, керована транснаціональними корпораціями, що призводить до занепаду владних структур національних держав, у тому числі їх повноважень в освітній галузі. Перспектива такого варіанта глобалізаційних процесів становить реальний ризик для розвитку національних освітніх систем абсолютної більшості країн, оскільки реальною стає небезпека захоплення глобального освітнього ринку невеликим колом транснаціональних освітніх провайдерів на зразок транснаціональних виробників наукоємної та

високотехнологічної продукції.

Виразники іншої позиції, так званої «глобалізаційні скептики» (П. Херст і Г. Томпсон [37], М. Уотерс [72] та ін.), вважають можливості радикального згортання владних повноважень національних держав занадто перебільшеними. Вони, навпаки, переконані в подальшому збереженні їх ролі, підкреслюють диверсифікацію ставлення різних держав до проявів глобалізації та можливих інструментів впливу на них. На думку скептиків, сучасний рівень економічної взаємозалежності світу не є винятковим або таким, що не має історичних аналогів: світові імперії минулого мали значно більше географічне поширення, ніж так звана сучасна глобальна економіка. Важливою тезою таких концепцій є зростаюча роль регіональних економічних організацій в управлінні економічними процесами.

Прихильники «трансформаційного підходу» (Л. Вайс [73], Р. Дейл і С. Робертсон [25] та ін.), як і адепти «навальної глобалізації», обстоюють позицію, згідно з якою глобалізація перетворилася на безпрецедентно потужну рушійну силу політичних, економічних і соціальних змін на сучасному етапі розвитку цивілізації. Однак «трансформаційники» відхиляють тезу про глобальну конвергенцію, про світ, як «єдине помешкання». За їх переконаннями, результатом глобалізації стане «глобальна стратифікація» держав, залучених до кругообігу глобальної економіки та політики. У межах цього процесу відбувається «перекроювання» геополітичних регіонів: замість уже звичних полюсів (Північ – Південь, Перший – Третій світ) утворюються нові ієрархії, що проникають у всі куточки світу [49, с. 20–21]. Позитивно оцінюючи потенціал національних держав щодо збереження владних повноважень, «трансформаційники» погоджуються зі «скептиками»: держави збережуть суверенітет на своїх національних територіях, навіть якщо їм доведеться зазнавати тиску з боку різних міжнародних інституцій та організацій, що діятимуть у межах установленого ними ж міжнародного права.

Характеристика трьох названих вище позицій дозволяє нам дійти висновку про можливі ризики для розвитку освіти, пов'язані з глобалізаційними процесами.

Найбільш реальною в сучасних умовах, на наш погляд, є перспектива, окреслена «трансформаційниками»: владні повноваження національних держав будуть не згортатися, а трансформуватися (або реструктуруватися). Галуззю суспільного життя, в якій такі перетворення відбуваються достатньо активно, є освіта. На думку дослідників, трансформація в цій сфері полягає в переході від функцій *позитивної координації* до *негативної координації*, в межах якої держава замість прямого заснування та фінансування навчальних закладів переходить до функцій регулювання, сприяння, надання консультативної допомоги, контролю якості, координації взаємодії соціальних партнерів [49, с. 21]. Однак перехід від першого до другого типу координації фактично становить звуження соціальних функцій держави, тобто роздержавлення соціальної галузі в цілому та освіти зокрема, що ми розцінюємо як ризик зниження рівня соціальної справедливості в освіті.

Названі вище зміни зумовлено неоліберальною ідеологією глобалізаційних процесів, основоположними проявами якої є політичні стратегії приватизації, маркетизації, комодифікації, корпоратизації, менеджеризації. Характеризуючи їх сутність, Дж. Каррі та Дж. Ньюсон дають такі визначення цим феноменам, що перетворилися на пріоритети освітньої політики значної кількості країн світу:

- *приватизація* являє собою зменшення рівня субсидування державою освітньої системи, в той час як відбувається активізація участі недержавних інвесторів у освітній сфері;
- *маркетизація* передбачає застосування ринкових принципів та механізмів в управлінні освітніми інституціями;
- *комодифікація* означає трактування та сприйняття освіти не як духовної цінності, а як послуги, якою торгують на внутрішньому та міжнародному ринках послуг відповідно до прийнятих норм;
- *корпоратизація* трактується як процес перетворення навчальних закладів на бізнесові структури (корпорації) з відповідною зміною їх майнового статусу, форм управління та фінансування;
- *менеджеризація* – зміна ідеології управління вишами, в контексті якої відбувається перехід до застосування механізмів бізнесового менеджменту в освіті, зокрема менеджменту якості, що робить навчальні заклади та професіоналів, які працюють у них, відповідальними за результати своєї роботи перед державою, суспільством і конкретними

споживачами [24, с. 12].

Далі звернемося до класифікації управлінських моделей у сфері вищої освіти, що набули розвитку в сучасних умовах домінування глобалізаційних впливів. Відомий британський теоретик освіти М. Петерс виокремив чотири моделі, що є альтернативними до традиційної управлінської (модель державного контролю):

1) ринкова модель, згідно з якою відбувається масове роздержавлення освітніх послуг, їх приватизація, корпоратизація, розвиток конкурентних відносин між ними;

2) партисипативна державна модель, відповідно до якої держава залучає численні суб'єкти (ринкові структури та громадські організації) до участі у фінансуванні та управлінні навчальними закладами на постійній основі (таким чином відбувається деволюція повноважень держави в освітній сфері);

3) гнучка державна модель, у межах якої держава залучає недержавні структури (ринкові та громадські) до виконання управлінських повноважень в освітній сфері, залежно від актуальних соціальних та економічних потреб;

4) дерегульована державна модель, що передбачає відмову держави від певних управлінських функцій в освіті на користь ринкових структур [61].

Характеристикою, що об'єднує всі названі вище моделі управління освітою, що запроваджуються в межах її інноваційного розвитку, є залучення до управлінської сфери недержавних структур, зокрема ринкових, громадських, інших зацікавлених сторін. У цьому контексті заслуговує на увагу розвиток мережових та партнерських взаємодій між різними секторами управління освітою: державним і громадським, державним і бізнесовим, громадським і бізнесовим [51, с. 28–30]. За умов розвитку таких взаємодій функції держави в освітній сфері часто перетворюються із заснування на співзаснування, з управління на співуправління, з фінансування на співфінансування з іншими суб'єктами, зацікавленими в якісних освітніх послугах. Дослідники називають такі процеси диверсифікацією провайдерів освітніх послуг, тобто суб'єктів, що засновують, фінансують, управляють навчальними закладами [51].

В умовах дефіциту державного бюджету дедалі важливішим

мотивом розвитку державно-приватно-громадського партнерства в освітній галузі є уникнення переобтяження державного бюджету, перекладання фінансового тягаря оплати освітніх послуг на плечі їх безпосередніх споживачів та громадських структур. Позитивною стороною процесу розвитку партнерств у освіті дослідники називають відхід від ієрархічної монопольної державної моделі управління освітою, або моделі «інтервенціоністського регулювання», та перехід до партисипативної державної моделі [65]. Зауважимо, що в контексті таких змін звуження функцій держави в освітній сфері стосується не всіх її владних повноважень, а тільки безпосереднього керівництва виробничими процесами (навчальною, виховною, науковою, соціальною діяльністю навчального закладу) та фінансування. Регулюючо-контролюючі функції держава, як правило, залишає у своїх руках і навіть підсилює, запроваджуючи національні стандарти якості знань.

Підсумовуючи розглянуті вище підходи до з'ясування впливу глобалізаційних процесів на розвиток освітніх систем у цілому та вищої освіти зокрема, систематизуємо такі складові цього впливу, як ідеологічні та ціннісні засади, політичні стратегії та зміст інноваційних процесів у поданій далі схемі (див. рис. 2.1)

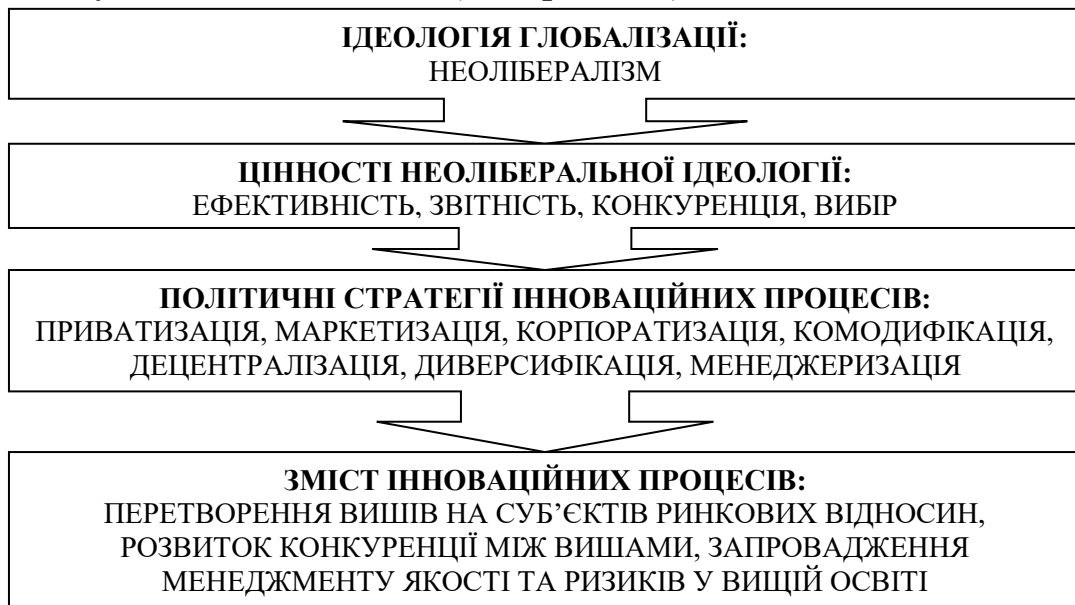


Рис. 2.1. Вплив глобалізації на тенденції інноваційного розвитку вищої освіти в умовах суспільства ризику

Подана вище схема дозволяє зрозуміти логіку та зміст сучасних інновацій у вищій освіті, зумовлених цінностями неолібералізму,

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

й залежність від глобальних суспільно-економічних, суспільно-політичних і технологічних процесів. Цілком прозорими є ризики, зумовлені неоліберальними ідеологічними впливами, оскільки навіть назви абсолютної більшості стратегій змін (приватизація, маркетизація, комодифікація, корпоратизація, менеджеризація) свідчать про перетворення освіти з духовної цінності на товар для продажу, про руйнування університету як культурно-освітнього феномену, про трансформацію вищої освіти із суспільного блага на приватне благо, про відмову держави від пріоритету принципів соціальної справедливості в освіті, від політики державного патерналізму щодо національних провайдерів вищої освіти. Мінімізація названих ризиків потребує системи заходів як на державному рівні (законодавче забезпечення національних пріоритетів інноваційного розвитку вищої освіти, її конкурентоспроможності та соціальної справедливості в освіті), так і на інституційному (збереження та інноваційний розвиток академічної професійної культури).

Регіоналізація економічного, політичного та культурно-освітнього життя

У сучасних умовах все активнішими гравцями на глобальному ринку товарів, послуг та робочої сили стають геополітичні регіони, об'єднуючи свої зусилля у багатьох сферах життя. Таке явище отримало назву «*новий регіоналізм*». Воно являє собою процес багатосторонньої інтеграції, що включає політичні, економічні, соціальні та культурні аспекти життя суспільства. Нова регіональна політика є значно більш широкою за регіональні блоки попереднього покоління, метою яких було лише створення зони вільної торгівлі та підтримка безпеки. У межах політики нового регіоналізму стверджуються глобальні цінності забезпечення миру, економічного та соціального розвитку, екологічної стабільності, що становить для людства більш сприятливу стратегічну перспективу, ніж глобалізм вільного ринку.

Європейським варіантом політики нового регіоналізму у вищій освіті стала так звана європеїзація, що має тривалі історичні корені, є багатогранним і плідним процесом. Організаційні основи такого співробітництва мають полісуб'єктний характер, оскільки воно здійснюється в межах освітніх ініціатив політичних організацій (Європейський Союз і Рада Європи); академічних, передусім

загальноєвропейських академічних структур, таких, як Європейська асоціація університетів, Європейська асоціація вищих навчальних закладів; експертних і фахових мереж, наприклад Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти, Європейська асоціація педагогічних досліджень; громадських організацій, наприклад Європейський студентський союз, тощо.

Із початку ХХІ ст. інноваційні процеси у сфері європейської вищої освіти зумовлено реалізацією Лісабонської стратегії розвитку регіону та пріоритетних завдань Болонського процесу. Лісабонська стратегія, на відміну від Болонського процесу, в межах якого вперше в історії людської цивілізації утворено велетенський геоосвітній простір, до якого входять 47 країн, поширюється тільки на країни-члени ЄС. Прийняття стратегії відбулося в 2000 р. з метою перетворення Європи на «регіон із найбільш конкурентоспроможною та динамічною економікою, побудованою на знаннях, здатною до стабільного зростання, що має найкращу у світі якість робочих місць та найвищий рівень соціальної єдності суспільства» [70].

Для порівняння зазначимо, що мета Болонського процесу достатньо близька за своєю сутністю до Лісабонських цільових пріоритетів, проте має, з нашої точки зору, суттєві відмінності. Спільність обох програм полягає, передусім, у забезпеченні якості вищої освіти в європейському регіоні та її глобальної конкурентоспроможності. Отже, якість і конкурентоспроможність є ключовим пріоритетом обох програм. Однак, якщо в Болонському процесі освіта виступає як *культурна цінність*, що об'єднує народи великої Європи, її розвиток повинен відповідати потребам *суспільства знань*, то Лісабонська стратегія спрямована на підтримку розвитку *економічної могутності ЄС*, на відповідність вищої освіти *економіці знань*.

Якщо болонські перетворення можуть бути визначені як відкритий процес, спрямований на розвиток співробітництва, гнучкості, прозорості, гармонізації структурних складових освітніх систем, розвиток спільності та творчості, то Лісабонська стратегія обмежується рамками ЄС і визначається такими ключовими словами, як світовий рівень якості навчання та наукових досліджень, ранжування університетів, інформаційно-комунікаційні технології, інновації,

пріоритетна підтримка сильних університетів, розвиток державно-приватного партнерства у фінансуванні університетів [31].

Протягом першого десятиліття XXI ст. у межах реалізації Лісабонської стратегії розвитку Європейського регіону було прийнято низку програм модернізації вищої освіти, спрямованих на підвищення ефективності діяльності вишів, на їх спонукання до реальної співпраці з інноваційним сектором економіки у підготовці конкурентоспроможних фахівців. Такими програмами стали: 1) «Ефективні інвестиції в освіту і професійну підготовку: європейський імператив» (2003) (Investing efficiently in education and training: An imperative for Europe); 2) «Роль університетів у Європі знань» (2003) (The role of universities in a Europe of knowledge); 3) «Мобілізація інтелекту Європи: забезпечення вагомого внеску європейських університетів у реалізацію Лісабонської стратегії» (2005) (Mobilising the brainpower of Europe: enabling European universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy); 4) «Порядок денний для університетів: модернізація освіти, наукової та інноваційної діяльності» (2006) (Delivering on the modernisation agenda for universities: Education, Research, and Innovation); 5) «Модернізація університетів для забезпечення конкурентоспроможності Європи в умовах глобальної економіки» (2007) (Modernising universities for Europe's competitiveness in a global economy).

Якісно новим етапом реалізації Лісабонської стратегії розвитку Європейського регіону стала програма «Європа 2020», у якій сім пріоритетних (флагманських) ініціатив, абсолютна більшість яких прямо стосується завдань модернізації вищої освіти, способів активізації участі вишів у національних та регіональних інноваційних системах. Найбільшою мірою названі нами завдання стосуються таких ініціатив стратегії «Європа 2020», як «Інноваційний союз»¹, «Молодь у дії»², «План розвитку нових кваліфікацій та створення нових робочих

¹ Програма «Інноваційний союз» (The Innovation Union), започаткована 6 жовтня 2010 року. Пріоритетом програми є поліпшення фінансування наукових досліджень та інновацій, забезпечення доведення наукових та інноваційних проектів до стану готових до запровадження й використання продуктів і послуг, що сприяють створенню нових робочих місць. Програма спрямована на переорієнтацію дослідницької та інноваційної діяльності на актуальні потреби сучасного світу праці й на розв'язання глобальних проблем, якими є зміни клімату, енерго- та здоров'я збереження, демографічні зміни тощо.

² Програма «Молодь у русі» (Youth on the move), започаткована 15 вересня 2010 р., включає як завдання розвитку освітньої сфери, так і сфери працевлаштування молоді після здобуття освіти. Пріоритетним завданням програми є підвищення якості та міжнародної привабливості європейської

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику
місць»³.

Механізми модернізації європейської вищої освіти сформульовано Єврокомісією у програмному документі, прийнятому у вересні 2011 р., – *«Підтримка економічного розвитку та робочих місць: програма модернізації європейських систем вищої освіти»* [68]. У документі констатовано відставання програм європейських вишів від актуальних потреб інноваційного розвитку регіону, передусім від потреб забезпечення сфери наукових досліджень кваліфікованими кадрами, здатними до продуктивної діяльності та неперервного професійного саморозвитку. З метою забезпечення випереджувального розвитку вищої освіти, що є життєво необхідним в умовах позиціонування Європи як *«Інноваційного союзу»*, програмою передбачено здійснення модернізаційних перетворень у п'яти ключових аспектах діяльності європейських вишів, що передбачають досягнення таких змін:

1) *підвищення рівня доступності вищої освіти* – підготовка такої кількості кваліфікованих фахівців, зокрема науковців, якої потребує Європейський регіон. Пріоритетними завданнями в цьому напрямі змін є: утворення чітких маршрутів переходу від середньої та середньої професійної освіти до вищої, що передбачає вдосконалення національних рамок кваліфікацій та визнання результатів навчання, одержаних поза межами формальної освіти та професійної підготовки; сприяння отриманню вищої освіти вихідцями з вікових, етнічних, расових та соціальних груп, що є недостатньо представленими серед контингентів студентів; скорочення відсіву учнів із навчальних закладів; забезпечення фінансової підтримки потенційних студентів – вихідців із сімей, що мають низькі статки; професійна підготовка та перепідготовка достатньої кількості дослідників для успішного

вищої освіти, сприяння розвитку академічної мобільності студентів і професійної мобільності молодих фахівців як інструментів підвищення готовності молоді до успішного вступу у світ праці.

³ Програма **«Порядок денний щодо розвитку нових навичок та створення нових робочих місць»** (An Agenda for New Skills and Jobs), започаткована в листопаді 2010 р. Метою цієї програми є об'єднання зусиль закладів освіти та роботодавців для підтримки системи неперервного професійного розвитку, що передбачає вдосконалення механізмів вступу молоді у світ праці, реалізацію принципів гнучкості та стабільності (*flexibility+security=flexicurity*), функціонування соціальної моделі сучасного європейського суспільства. Метою цього напряму комплексної стратегії розвитку регіону є організація більш тісної взаємодії роботодавців та закладів освіти у визначенні актуальних потреб регіонального та глобального ринку праці. Європейська комісія спрямовує країни-члени ЄС на розширення доступу до вищої освіти, на формування за допомогою бізнесових структур результатно-центрованої та персоналізованої парадигми освітніх послуг.

вирішення R&D-завдань у регіоні⁴;

2) *підвищення якості освітнього продукту та якості людського капіталу в системі вищої освіти*, що передбачає реалізацію таких завдань: використання у процесі розробки, запровадження та оцінки навчальних програм вишів даних щодо актуальних потреб ринку праці у професійних навичках і уміннях, щодо можливостей працевлаштування випускників ВНЗ та їх кар'єрних перспектив; урізноманітнення навчальних програм та освітніх траєкторій студентів, адаптація механізмів фінансування освітніх послуг до форм їх надання; підвищення ефективності використання потенціалу ІКТ у контексті застосування інноваційних методів навчальної та дослідницької діяльності (Е-навчання, віртуальні навчальні платформи тощо) з метою надання студентам більш ефективного та персоналізованого навчального досвіду; розвиток активної державної політики щодо сприяння працевлаштуванню випускників вишів та активізації професійної орієнтації випускників середніх шкіл; мотивування вищих навчальних закладів до інвестицій у безперервний професійний розвиток науково-педагогічних працівників;

3) *створення ефективних механізмів управління вищою освітою та її фінансування*. Першочерговими завданнями в цьому вимірі змін є такі: подальший розвиток корпусу стратегічних менеджерів ВНЗ, професіоналізація адміністративних кадрів і забезпечення навчальним закладам права самостійно визначати стратегічні напрями свого розвитку, управляти фінансовими потоками, встановлювати винагороди за високі показники, залучати до роботи кращих викладачів і дослідників із своєї країни та з-за кордону, визначати правила прийому на навчання, впроваджувати нові навчальні програми. Важливим визнано: заохочення вишів до більш точного визначення реальної вартості освітніх послуг і наукових досліджень, до ретельного розподілу витрат, у тому числі через механізми фінансування, пов'язані з визначенням продуктивності діяльності вишів та розвитком елементів конкуренції; створення механізмів цільового фінансування різних інституційних потреб; збільшення обсягів державного фінансування⁵ та полегшення доступу до альтернативних джерел;

⁴ У 2020 р. передбачається інвестування щонайменше 3% від ВВП у наукові дослідження та інноваційний розвиток країн-членів ЄС, створення 1 млн робочих місць, пов'язаних з діяльністю у сфері R&D.

⁵ Обсяги фінансування вищої освіти у країнах ЄС (1,3% від ВВП) є суттєво нижчими, ніж у країнах-конкурентах (2,7% у США та 1,5% у Японії).

4) *зміцнення взаємозв'язків у «трикутнику знань» між освітою, наукою та бізнесом.* Реалізація завдань цього напрямку змін передбачає: стимулювання розвитку підприємницьких, творчих та інноваційних умінь студентів у межах вивчення всіх дисциплін протягом усіх трьох академічних циклів; сприяння впровадженню інновацій у сфері вищої освіти шляхом активізації розвитку інтерактивного навчального середовища та інфраструктури трансферу знань; підвищення готовності ВНЗ до створення наукоємних підприємств (start-ups та spin-offs); заохочення партнерства та співробітництва з бізнесом як одного з основних видів діяльності ВНЗ, стимулювання міждисциплінарного та крос-організаційного співробітництва, а також зниження регуляторних та адміністративних бар'єрів на шляху партнерства між вищими та іншими державними й приватними суб'єктами інноваційної діяльності; сприяння систематичній участі вишів у розробці комплексних місцевих і регіональних стратегій розвитку; створення програм цільової регіональної підтримки вищої освіти, її співробітництва з бізнесом, зокрема для створення регіональних центрів передового досвіду;

5) *підвищення рівня інтернаціоналізації вищої освіти як чинника покращення її якості.* Пріоритетними завданнями в цій сфері, спрямованими на підвищення якості міжнародної освіти, визнано такі: заохочення вишів до усунення непотрібних бар'єрів між ступенями бакалавра й магістра, до розвитку транскордонного співробітництва та академічних обмінів; забезпечення ефективного визнання кредитів, отриманих за кордоном, за допомогою ефективного контролю якості здобутих знань, використання ECTS та додатка до диплома, встановлення національної рамки кваліфікацій, що відповідає Європейській рамці кваліфікацій; поліпшення доступу до вищої освіти, умов зайнятості й перспектив академічного та професійного розвитку для студентів, дослідників і викладачів з інших країн.

У цілому передбачувані зміни спрямовані на активізацію взаємодії вишів у національних інноваційних системах. Їх здійснення можливе за умов тісної співпраці широкого кола зацікавлених сторін, серед яких адміністративні структури наднаціонального, національного та регіонального рівнів, вищі навчальні заклади, державні й приватні наукові інститути та лабораторії, роботодавці, студенти, громадські організації та ін. Ефективне здійснення змін неможливе лише в межах

вертикальної ієрархії розподілу владних повноважень (ЄС → національна держава → регіон → ВНЗ). Все популярнішою стає практика розвитку широкого кола інноваційних мереж, члени яких творчо взаємодіють у створенні нового фундаментального наукового знання та нової технологічної інформації, у їх поширенні та трансфері, у визначенні та наданні актуальних кваліфікацій, необхідних для розумного, сталого та всеосяжного розвитку Європи як інноваційного союзу.

Осмислення ризиків інноваційного розвитку вищої освіти, пов'язаних із процесами європейської регіональної інтеграції, дозволяє дійти висновку про такі небезпеки, як втрата національних освітніх традицій, занепад інтелектуального потенціалу нації, посилення ефекту «брейн-дрейну», тобто відтоку мізків із країн із менш розвиненим ринком праці та рівнем добробуту населення у більш розвинені.

2.2. Суспільно-економічні чинники: розвиток економіки знань та перетворення університету на складову національної інноваційної системи

Механізми залучення університетів до вирішення завдань інтенсифікації інноваційного розвитку економіки знань є предметом активного обговорення в теорії вищої освіти. Зауважимо, що ця проблема не є новою. Особливої актуальності вона набула ще в 70-х роках ХХ ст. у США, а у 80-х роках – у західноєвропейських країнах. Відтоді дослідники ведуть мову про другу академічну революцію⁶, наслідком якої стала поява так званої «третьої місії університету», що полягає у трансфері результатів наукових розробок університетських дослідників у виробництво. В Україні, де фундаментальна наука з радянських часів розвивається переважно в спеціалізованих державних науково-дослідних установах академічного типу, а прикладна – у промислових наукових лабораторіях, проблема конкурентноздатності університетської науки та «трансфероздатності» результатів наукових пошуків вітчизняної університетської громади особливо загострилася на початку третього тисячоліття. Такий

⁶ Першою академічною революцією стало включення в кінці ХІХ ст. до місії університету наукової діяльності поряд з освітніми послугами. Така ідея була найкращим чином реалізована в гумбольдтiанському нiмецькому унiверситетi.

стан речей зумовлений низкою причин, серед яких, крім глобальних, – розвиток економіки знань, економічна та політична глобалізація, ще й національні, які полягають у радикальному згортанні промислових наукових інститутів і лабораторій та відтоці кваліфікованих кадрів з академічних наукових установ. Сьогодні держава намагається підвищити вимоги до університетських наукових досліджень, спрямувати університетську громаду на розвиток нової культури, яка б поєднувала інноваційність та конкурентоспроможність. У такому контексті доцільним вважаємо вивчення історичного та сучасного досвіду інших країн щодо розвитку інноваційного потенціалу університетів, їх залучення до розв’язання проблем національної економіки.

Найбільший інтерес у контексті розгляду проблеми дослідження становлять наукові розвідки зарубіжних науковців, що стосуються проблем інноваційного розвитку вищої освіти. Глобальні тенденції трансформацій світової вищої освіти, зокрема вплив таких процесів, як глобалізація, інтернаціоналізація, масовізація, технологізація, інформатизація, стали предметом фундаментальних досліджень відомих у західному світі науковців: Ф. Альтбаха (P. Altbach), Х. Біркенса (H. Beerkens), М. К. ван дер Венде (M. van der Wende), К. де Віта (K. De Wit), К. Кемпбелла (C. Campbell), П. Скотта (P. Scott), М. Тайта (M. Tight), Ю. Тайхлера (U. Teichler) Л. Харві (L. Harvey) та ін. Проблеми управління науковою діяльністю університету в умовах трансформації його місії в сучасних умовах висвітлюються у дослідженнях таких науковців, як Е. Кулаковскі (E. Kulakowski), М. Ленден (M. Landen), М. МакКеллістер (M. McCallister) та ін.

У межах загальної теорії інноваційного розвитку суспільства особливості трансформації функцій університету представлено у працях таких відомих науковців, як Г. Етцковітц (H. Etzkowitz), М. Гіббонс (M. Gibbons), Л. Лейдесдорф (L. Leydesdorff), Б. Лундвалл (B. Lundvall), Р. Нельсон (R. Nelson), К. Новотни (C. Nowotny), С. Скотт (S. Scott), П. Трой (P. Trow), Я. Фагерберг (J. Fagerberg), Г. Шварцман (H. Schwartzman) та ін.

Оскільки проблеми трансформації функцій університету в умовах економіки знань є актуальними не тільки в Україні, але й у інших країнах пострадянського простору, корисними для практичного вирішення

окреслених проблем вітчизняних вишів є наукові розвідки російських теоретиків вищої освіти, зокрема С. Белякова, М. Макаркина, Н. Пономарьова, Б. Смирнова, О. Томіліна, В. Філіппова, В. Шукшунова та ін.

Завдання розвитку українських університетів у контексті розглядуваної проблеми висвітлено в роботах таких вітчизняних освітніх діячів та науковців, як В. Андрущенко, В. Вікторов, В. Журавський, М. Згуровський, І. Зязюн, С. Клепко, К. Корсак, В. Кремень, В. Луговий, В. Лутай, В. Огнев'юк та ін.

Далі звернемося до характеристики понятійного апарату досліджуваної проблеми, до якого належать, передусім, поняття *інновація*, *інноваційна діяльність* та *інноваційна система*.

У міжнародних дослідженнях із проблем інноваційного розвитку вищої освіти у трактуванні поняття *інновація* все частіше звертаються до документа, що має назву *Oslo Manual* (Керівництво Осло), *хоча* цей документ і стосується передусім інновацій, що відбуваються у сфері економіки. Однак освіта (особливо вища) перетворилась у сучасних умовах на величезний глобальний бізнес, що визначальною мірою впливає в умовах економіки знань на конкурентоспроможність не тільки виробничої сфери, а й держави та суспільства в цілому. Тому ми вважаємо за доцільне розглянути в контексті нашого дослідження характеристики інновацій, подані у цьому міжнародно визнаному керівництві.

Отже, згідно з *Oslo Manual*, «інновація є введенням у вживання будь-якого нового або значно поліпшеного продукту (товару або послуги) чи процесу, нового методу маркетингу або нового організаційного методу в діловій практиці, організації робочих місць чи зовнішніх зв'язках» [59, с. 55]. Згідно з *Oslo Manual* існують такі типи інноваційних процесів, до яких віднесено *продуктні*, *процесуальні*, *маркетингові* та *організаційні інновації*.

У цілому, відповідно до вимог *Oslo Manual*, освітня послуга повинна значно відрізнятися за своїми характеристиками або призначенням від послуг, що надавалися фірмою (провайдером освітніх послуг) раніше. Отже, інновація повинна означати нову якість послуги щонайменше в одному з чотирьох розглянутих аспектів.

Продуктні інновації в сфері послуг можуть включати в себе

значні вдосконалення в способах їх надання (наприклад ефективності та швидкості), доповнення вже існуючих послуг новими функціями та характеристиками або впровадження абсолютно нових послуг [59, с. 58].

Процесуальні інновації являють собою впровадження нового або значно поліпшеного способу надання послуги. Сюди входять значні зміни в технології, обладнанні та/або програмному забезпеченні. Процесуальні інновації можуть мати на меті зниження собівартості або витрат на доставку послуги, підвищення її якості або виробництво чи доставку принципово нових або значно поліпшених послуг. Упровадження нової або значно удосконаленої інформаційно-комунікаційної технології (ІКТ) є процесуальною інновацією, якщо воно націлене на підвищення ефективності й/або якості процесу надання послуг [59, с. 59].

Маркетингові інновації націлені на краще задоволення потреб споживача, відкриття нових ринків або завоювання нових позицій для послуги, що надається організацією на її ринку з метою збільшення обсягу продажів. Відмінною рисою маркетингової інновації порівняно з іншими є зміна, що повинна бути частиною нової концепції або стратегії маркетингу, що представляє собою значний відрив від маркетингових методів, що існували раніше.

Організаційні інновації передбачають упровадження нового організаційного методу в діловій практиці фірми, організації робочих місць або зовнішніх зв'язках. Організаційні інновації можуть бути спрямовані на підвищення ефективності фірми за допомогою скорочення адміністративних витрат або оперативних витрат, підвищення задоволеності персоналу станом своїх робочих місць (і тим самим продуктивності праці), розширення доступу до активів (таких, як знання із зовнішніх джерел) або зменшення витрат на постачання [59, с. 59–62].

Подані вище характеристики чотирьох можливих типів інновацій: продуктивної, процесуальної, маркетингової та організаційної цілком прозоро транслюються на діяльність закладів освіти. Далі з'ясуємо, що ж являє собою поняття інноваційна діяльність згідно з *Oslo Manual*.

Інноваційною діяльністю є всі наукові, технологічні, організаційні, фінансові та комерційні дії, що реально призводять до здійснення інновацій або задумані з цією метою. Деякі види інноваційної діяльності є

інноваційними самі по собі, інші не володіють цією властивістю, але теж необхідні для здійснення інновацій. Інноваційна діяльність включає також дослідження і розробки, прямо не пов'язані з підготовкою конкретної інновації.

Далі звернемося до поняття «національна інноваційна система». Наведемо кілька визначень цього поняття, що існують у сучасній науковій літературі:

- мережа інституцій державної та приватної форм власності, діяльність та взаємодія яких спрямована на створення, запровадження, модифікацію та поширення нових технологій (К. Фрімен) [30];
- діяльність та співробітництво організацій, що взаємодіють у створенні, поширенні та використанні нового й економічно корисного знання ... вони знаходяться в межах або походять із певної національної держави (Ч. Едквіст та Б. Лундвалл) [44];
- система взаємодіючих приватних і державних підприємств (великих або малих), університетів та урядових агенцій, що здійснюють, виробляють науковий і технологічний продукт у певній країні. Взаємодія суб'єктів такої діяльності може мати технічний, комерційний, законодавчий, соціальний, фінансовий виміри, а метою такої взаємодії є розвиток, захист, фінансування та регулювання у сфері науки й технологій (Дж. Ніосі) [52];
- сукупність інституцій, які самостійно та у взаємодії здійснюють процес розробки й поширення нових технологій, які утворюють певний інноваційний простір, у межах якого уряд розробляє та запроваджує політичні механізми розвитку інноваційного процесу. Як така НІС є системою інституцій, що взаємодіють у створенні, збереженні та трансфері нових знань, умінь, артефактів, що слугують для розробки нових технологій (Д. Меткалф) [48].

У нашому дослідженні ми взяли за основу визначення поняття *національна інноваційна система* Д. Меткалфа.

Системний аналіз джерел у галузі теорії та історії вищої освіти, практичного досвіду діяльності закладів вищої освіти розвинених країн дозволив з'ясувати, що перетворення вишів на складову національних інноваційних систем зумовлено низкою об'єктивних чинників. По-перше, це необхідність підвищення конкурентоспроможності національних держав в умовах розвитку економіки знань. Саме

університети в більшості розвинених країн виступають найбільшими центрами інтелектуального капіталу, а отже, нового знання, значимого для інноваційного розвитку національної економіки. По-друге, починаючи з 70-х років XX ст., у контексті неоліберальних реформ соціальної сфери більшості розвинених країн відбулося скорочення державного фінансування вищої освіти⁷, що змусило університети шукати альтернативні джерела фінансування всіх аспектів своєї діяльності, у тому числі й наукової. Ще одним чинником активізації участі університетів у інноваційному розвитку національних економік стало зростання конкуренції між ВНЗ у боротьбі за фінансування дослідницьких програм. У такій боротьбі університети стали більш агресивними та підприємливими в пошуках додаткових джерел фінансування. Важливими кроками в таких пошуках стали контакти з регіональними й національними виробниками, що стали інвесторами дослідницьких програм університетів. Отже, як інтереси університетів (внутрішні детермінанти), так й інтереси держави та бізнесових структур (зовнішні детермінанти) стимулювали активізацію участі університетів в інноваційній діяльності, зокрема у встановленні тісних зв'язків із виробничою сферою.

Вивчення джерел у галузі загальної інноватики й теорії управління вищою освітою дозволило констатувати, що протягом другої половини XX – початку XXI ст. у розвинених країнах було розроблено та запроваджено декілька моделей розвитку інноваційної діяльності університетів, спрямованої на отримання наукового продукту, значимого для підвищення конкурентоспроможності національної економіки [50, с. 6].

Дослідники Д. Мовері та Б. Семпет вважають історично першою з таких моделей так звану *лінійну модель*, розвиток якої пов'язують з іменем відомого американського державного діяча В. Буша (Vannevar Bush). У роки холодної війни, що розпочалася після 1945 р., В. Буш виступав за суттєве розширення державного фінансування фундаментальних досліджень у американських університетах, оскільки вважав, що саме університетська фундаментальна

⁷ Абсолютне скорочення обсягів фінансування сфери вищої освіти дослідниками відзначалося лише в деяких розвинених країнах (наприклад у Австралії та Канаді в 90-х роках XX ст.). Однак, у зв'язку зі значним зростанням обсягів студентських контингентів, тобто масовізацією вищої освіти, мало місце відносно зниження фінансового забезпечення діяльності вишів (витрати на навчання одного студента, на наукові дослідження тощо) в абсолютній більшості країн.

наука є важливим пріоритетом у забезпеченні економічного розвитку держави. Прямі державні інвестиції в розвиток університетської науки активізувалися в США ще з початку Другої світової війни, коли у ВНЗ була створена низка першокласних наукових лабораторій та інститутів із метою здійснення стратегічних досліджень в інтересах військово-промислового комплексу країни. Пізніше, у 70–80-х роках ХХ ст., лінійна модель була розкритикована як така, що призвела до «ринкового фіаско» американської економіки у боротьбі з японською. У ці часи американські політики дійшли висновку, про те, що не можна робити ставку на університетську фундаментальну науку як на пріоритетний чинник забезпечення інноваційного розвитку та конкурентоспроможності національної економіки. Японська національна інноваційна система, орієнтована переважно на прикладні дослідження, що здійснювалися у промислових лабораторіях, довела в ті часи свою більшу гнучкість та ефективність [50, с. 212].

У 80–90-х роках ХХ ст. у США та в деяких інших розвинених країнах було запроваджено *модель номер два* (Mode 2) дослідницької діяльності університетів у інноваційній системі індустріального суспільства епохи постмодерну. Розробку її концептуальних засад асоціюють із творчим колективом під керівництвом М. Гіббонса (Х. Новотни, П. Скотт, Г. Шварцман та ін.). Особливістю цієї моделі, на відміну від попередньої – лінійної, став більш високий рівень взаємодії дослідних інституцій різного підпорядкування (університетських і промислових лабораторій та інститутів). Значного поширення набули інтердисциплінарні дослідження, дослідницькі мережі, що стало результатом диверсифікації джерел знань у сучасних інноваційних системах. Така модель взаємодії дослідних інституцій та організацій, як переконують її автори, не передбачає занепаду фундаментальної університетської науки, оскільки кожен із численних партнерів взаємодії реалізує свою, притаманну йому місію [53].

Ще однією концептуальною моделлю взаємодії університетів у національних інноваційних системах є так звана «потрійна спіраль» (Triple Helix), авторами якої є Г. Етцковітц та Л. Лейдесдорф. Модель передбачає не тільки взаємозв'язок різних акторів інноваційної системи: університетів, бізнесових та урядових структур, а й зближення і навіть часткову взаємозамінюваність їх функцій. У контексті нашого

дослідження значимим є передусім набуття університетами підприємницьких функцій бізнесових структур, що полягає у здійсненні ВНЗ маркетингової діяльності, у створенні власних дочірніх підприємств та впроваджувальних компаній. Функції держави в межах цієї моделі теж зазнають суттєвих змін – від безпосереднього фінансування фундаментальної академічної науки (згідно з лінійною моделлю) до виконання функцій посередника між університетами та бізнесовими структурами в розвитку та активізації їх взаємодії. Найменших змін у контексті розвитку «потрійної» взаємодії «університети – бізнес – держава» зазнають бізнесові структури [27].

Розширення джерельної бази дослідження дозволяє констатувати наявність суттєвих відмінностей у трактуванні послідовності та взаємозв'язку розвитку названих вище моделей. Згідно з Г. Етцковітцем та Л. Лейдесдорфом університетська наука завжди була пов'язана з державою та промисловістю зв'язками, що мали певні ознаки «потрійної спіралі», однак тип цієї «спіралі» визначався соціально-економічними відносинами та особливостями організації наукових досліджень у тій чи іншій країні. Американські дослідники виділяють три можливі моделі співвідношення в системі «держава – наука – виробництво», що визначають різні механізми фінансування науки та трансферу результатів наукових досліджень у виробничу сферу. Зокрема, Г. Етцковітц та Л. Лейдесдорф вважають, що на всіх етапах розвитку наукової діяльності університетів існувала саме модель «потрійної спіралі», у якій спостерігалися різні форми взаємодії партнерів, механізми фінансування науки та трансферу результатів наукових досліджень у виробничу сферу. Зокрема, в умовах авторитарної держави, наприклад, у Радянському Союзі, в якому й університети, й наукові установи працювали під державним контролем, саме держава була визначальною силою у розвитку їх співпраці (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Модель 1 «потрійної спіралі» в умовах авторитарної держави [27, с. 111]

В умовах вільних ринкових відносин університети та промислові

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

підприємства набувають автономності або й повної незалежності від держави, відділені один від одного інституційними, фінансовими та іншими бар'єрами, що принципово змінює форми їх взаємодії як суб'єктів «потрійної спіралі» (рис. 2.3).

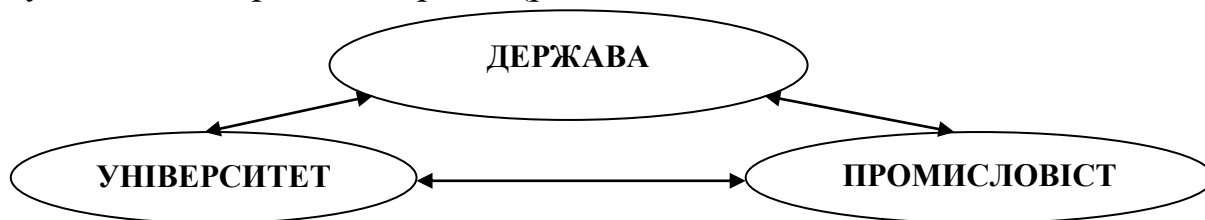


Рис. 2.3. Модель 2 «потрійної спіралі» в умовах вільного ринку [27, с. 111]

Нарешті, в умовах економіки знань, коли здійснення масштабних та радикальних інновацій потребує утворення мережових або гібридних організаційних структур, що взаємодіють у генеруванні нового знання, «потрійна спіраль» набуває якісно нових форм (рис. 2.4).

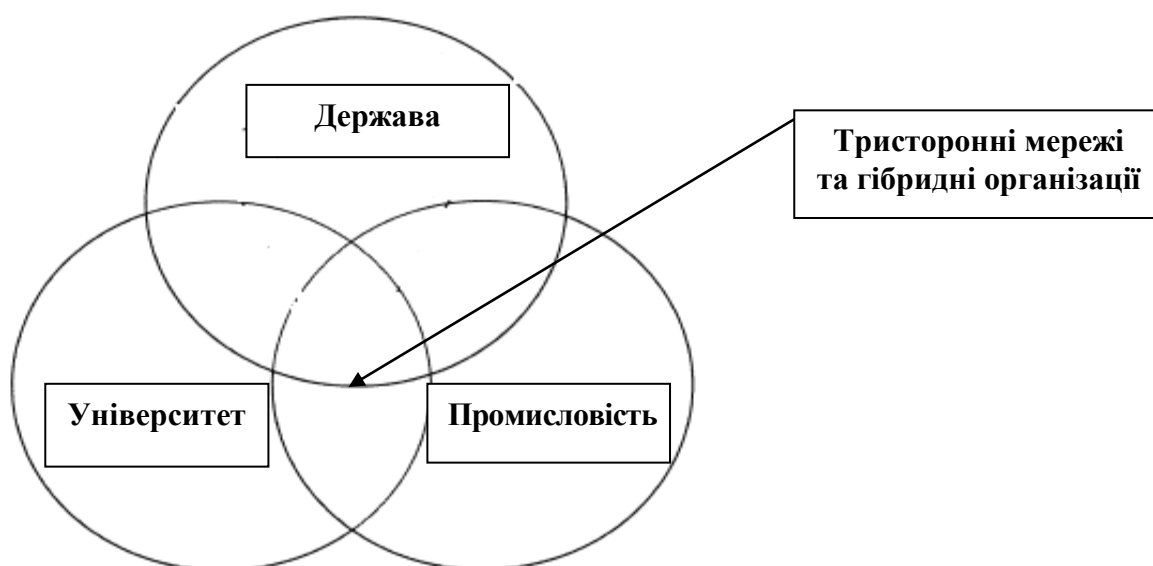


Рис. 2.4. Модель 3 «потрійної спіралі», що передбачають утворення мереж та гібридних організацій [27, с. 111]

Таким чином, успішний розвиток трансфероздатної наукової діяльності університету за будь-яких умов потребує утворення «потрійної спіралі», тобто певної форми взаємодії між державою, університетом та виробничою сферою. Модель «лінійного зв'язку» відображає лише спосіб фінансування наукової діяльності університету (державна→університет), однак не відображає функцій замовника наукової продукції – промисловості.

Актуальним питанням у контексті розгляду є з'ясування особливостей діяльності інноваційної системи, складовою якої стає

університет, її цільових пріоритетів і завдань, суб'єктів взаємодії, структурної побудови такої системи та місця університету в ній. У дослідженнях у галузі загальної та освітньої інноватики типології інноваційних систем, як правило, будуються за критерієм політико-економічного поширення (глобальна, національні, регіональні (субнаціональні) інноваційні системи), за сектором економіки (промисловість, торгівля, сервісні послуги тощо), за способом взаємодії суб'єктів інноваційної діяльності в межах системи (мережі, гібридні організації, кластери тощо). Наше дослідження передбачає застосування першого підходу до розгляду типів інноваційних систем. Узагальнення численних зарубіжних досліджень [38; 50; 53; 74] дає підстави для висновків, представлених у поданій далі таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Цільові пріоритети, змістові та процесуальні особливості функціонування інноваційних систем

Аспекти розгляду	Глобальна інноваційна система (ГІС)	Національна інноваційна система (НІС)	Регіональна інноваційна система (РІС)
Цільові пріоритети	Глобальний розвиток інноваційних процесів	Розвиток інноваційних процесів у національній державі, підвищення конкурентоспроможності суб'єктів НІС	Розвиток інноваційних процесів у регіоні, підвищення конкурентоспроможності регіону та суб'єктів РІС
Механізми діяльності	Діяльність міжнародних організацій (ОЕСР, МВФ, ЮНЕСКО) щодо інтеграції НІС різних країн у ГІС	Національна політика інноваційного розвитку, національна нормативна база щодо розвитку інноваційної діяльності	Регіональні стратегії та програми інноваційного розвитку
Структурна побудова	Глобальна мережа інноваційного розвитку	Національна мережа суб'єктів інноваційної діяльності, що є складовою ГІС	Регіональна мережа, що є складовою НІС та ГІС, регіональні інноваційні кластери
Головні суб'єкти взаємодії в системі	Міжнародні організації, транснаціональні корпорації, НІС різних країн, провідні дослідницькі університети	Національний та регіональні уряди, університети, національні суб'єкти діяльності у сфері економіки та приватні дослідницькі структури й організації	Регіональна влада, університети, регіональні суб'єкти виробничої діяльності, державні (регіональні) та приватні дослідницькі структури й організації

Таким чином, університети є складовими інноваційних систем усіх рівнів: глобальної, національної, регіональної. Місце університетів у національних та регіональних інноваційних системах залежить від специфічних особливостей побудови цих систем. Зокрема в таких країнах, як США університетські наукові дослідження традиційно

займають пріоритетні позиції порівняно з державними та промисловими науковими установами; в інших країнах, наприклад у Німеччині та державах пострадянського простору, існує розвинена система державних наукових установ і наукові лабораторії виробничих гігантів, які здійснюють внесок у національний інноваційний розвиток.

Принципово важливим є питання: чи дійсно значимою для інноваційного розвитку сучасної економіки розвинених країн є університетська наука. Вивчення низки досліджень дозволяє констатувати дуже суттєві міждисциплінарні відмінності в цій сфері. Найбільш значимими для сучасної економіки є академічні дослідження у сфері біотехнологій, нанотехнологій і фармацевтики. У всіх інших сферах досягнення університетських учених досить рідко є комерційно привабливими, наслідком чого є те, що найбільш важливі винаходи, доведені до рівня готовності до промислового впровадження, йдуть не від університетських дослідних організацій.

Крім прямого трансферу результатів наукових досліджень у виробничу сферу важливим є визнання того, що стратегічні перспективи розвитку промислового виробництва пов'язані з якісною освітою інженерних кадрів, що є результатом фундаментальних університетських досліджень у галузі фізики, хімії та математики. Однак усвідомлення важливості досліджень у названих галузях науки, як свідчать проаналізовані нами джерела, відбувається із суттєвим запізненням, що впливає на рівень їх фінансування та ставлення до них держави і бізнесу [50].

У цілому найважливішою функцією університетів у інноваційних системах всіх рівнів є взаємодія з державними структурами, науковими інститутами та лабораторіями різних форм власності, суб'єктами підприємницької діяльності у створенні інноваційного освітнього й наукового продукту, нових освітніх і виробничих технологій, маркетингових та організаційних підходів у освітній, економічній і соціальній сферах життя суспільства.

Результатами інноваційної діяльності університетів, значимими для розвитку національної інноваційної системи, згідно з висновками експертів, є такі:

- нове фундаментальне наукове знання, що є основою для інноваційного економічного й соціального розвитку в національному,

регіональному та глобальному вимірах;

- нова технологічна інформація, яка може підвищити ефективність і продуктивність прикладних досліджень, здійснюваних у лабораторіях промислових підприємств;
- інноваційні професійні навички та людський капітал, носіями якого є студенти й викладачі;
- наукові та технологічні мережі, які створюються університетами й поширюють нове знання;
- технологічне обладнання та інструменти, використовувані у виробничому або дослідницькому процесах; прототипи нової продукції або технологічних процесів [27; 50; 53].

Підкреслимо, що, у зв'язку з відсутністю в сучасних умовах методик урахування всіх названих вище аспектів діяльності університетів як внеску в розвиток інноваційних систем різних рівнів, роль вишів у розвитку національної та регіональної економіки часто недооцінюється.

Аналіз та узагальнення зарубіжних і вітчизняних досліджень із проблем розвитку інноваційного потенціалу діяльності вишів та їх залучення до участі в національних і регіональних інноваційних системах, а також осмислення власного досвіду у цій сфері дозволяє дійти висновків про наявність низки проблем, що заважають розвитку взаємодії вітчизняних ВНЗ із суб'єктами економічної діяльності: низький рівень інвестиційної активності суб'єктів економічної діяльності у країні та регіонах; відсутність повного інноваційного циклу в діяльності більшості ВНЗ; недостатній рівень розвитку матеріально-технічної бази ВНЗ, що не відповідає завданням реалізації інноваційного циклу; відсутність ефективних технологій організації інноваційної діяльності, що визначається рівнем менеджерської компетентності адміністративного персоналу; невідповідність організаційної культури університету завданням інноваційного розвитку та комерціалізації інтелектуальної власності. Російські дослідники відзначають також наявність таких специфічних для пострадянського простору особливостей культури вишів, що є характерними і для України: ностальгія за минулим державним патерналізмом у сфері вищої освіти, що не був безпосередньо пов'язаним із результатами особистої діяльності

професорсько-викладацького персоналу; можливість тривалий час приховувати творчу та підприємницьку імпотенцію на тлі проактивної діяльності; суперечлива та невиразна політика державної влади у сфері вищої освіти [14, с. 52].

Уважаємо, що розв'язання названих вище проблем в інноваційній діяльності вітчизняних вишів, у розвитку національної інноваційної системи потребує скоординованих зусиль як із боку державної влади на різних рівнях її функціонування, суб'єктів виробничої діяльності, так і адміністрації університетів. У межах власної відповідальності за розвиток конкуренто- та трансфероздатної наукової діяльності університету вважаємо необхідним концентрацію зусиль на вирішенні таких завдань, як розвиток інноваційної культури адміністративного та науково-педагогічного персоналу вишу, що передбачає, зокрема, формування навичок у сфері управління новаторством творчих колективів науковців, науково-технічною кооперацією вишу та суб'єктів виробничої діяльності, якістю та конкурентоздатністю наукової діяльності вишу, розвитком інноваційної інфраструктури вишу й комерціалізацією інновацій. У контексті визначених завдань пріоритетом вважаємо розвиток здатності до продукування нових ідей, ініціативи й підприємництва, навичок взаємодії з суб'єктами інноваційної діяльності.

У формулюванні місії сучасного вітчизняного університету, розробці стратегії його діяльності вважаємо за необхідне врахування положень, сформульованих у документах Європейської комісії, що стосуються модернізації вищої освіти у країнах ЄС після завершення Болонського процесу [68]. До наших стратегічних пріоритетів ми відносимо такі:

- розвиток активного партнерства з організаціями та структурами, що утворюють так званий *трикутник знань* (the knowledge triangle): іншими ВНЗ, науково-дослідними інститутами й лабораторіями, суб'єктами виробничої діяльності з метою реалізації завдань інноваційного розвитку регіону;
- сприяння навчальній та професійній мобільності студентів, викладачів і дослідників як чинника підвищення ефективності діяльності ВНЗ;
- розвиток інфраструктури трансферу результатів наукових

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

досліджень, підвищення готовності до участі в науково-виробничих об'єднаннях на зразок start-up та spin-off;

- диверсифікація джерел фінансування університету шляхом розвитку інфраструктури фандрайзингової діяльності;
- сприяння диверсифікації шляхів отримання вищої освіти (денна, заочна, вечірня, дистанційна, екстерн, неперервна модульна тощо) шляхом адаптації навчальних програм і фінансових механізмів до індивідуальних потреб кожного студента;
- повноцінне використання потенціалу ІКТ шляхом формування індивідуальних освітніх траєкторій, персоналізації навчального досвіду, застосування дослідницьких методів навчання;
- забезпечення розвитку культури якості діяльності професорсько-викладацького складу шляхом удосконалення організаційної інфраструктури та системи мотивації до неперервного професійного розвитку;
- розвиток інноваційних підходів до адміністративної діяльності управлінського персоналу університету шляхом вивчення та запровадження кращого світового й національного досвіду.

На завершення розгляду реалій та перспектив перетворення університету на складову національної інноваційної системи підкреслимо, що аналізований нами процес вносить суттєві зміни в академічну культуру вишу, вимагає переорієнтації пріоритетів його діяльності – від навчальної та наукової до наукової та науково-виробничої, принципово змінює зміст і структуру партнерських відносин із зовнішнім середовищем вишу – від переважно культурно-освітньої та соціально спрямованої орієнтації до науково-виробничої й економічної. Такі зміни спричиняють численні ризики як для студентів, викладачів, менеджерів, так і для закладу в цілому⁸. Однак конкурентоздатним в умовах інноваційної економіки може виявитися тільки той заклад, який успішно увійде в національну (регіональну) інноваційну систему, зможе управляти ризиками, пов'язаними зі змінами.

2.3. Науково-технологічні чинники: розвиток мережевого

⁸ Більш докладно про систему ризиків інноваційного розвитку вищої освіти йдеться в спеціальному розділі монографії.

**Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику
суспільства, ІКТ, становлення нової теорії навчання**

Уперше поняття «мережеве суспільство» було введено в науковий обіг М. Кастельсом, професором Каліфорнійського університету (Берклі, США), у широковідомому дослідженні «Зародження мережевого суспільства». На його думку, «мережеве суспільство – це специфічна форма соціальної структури, що характеризується приходом інформаційної доби», оскільки тут «влада інформаційних потоків переважає над потоками влади» [7, с. 422].

Мережева організація суспільства існувала достатньо тривалий час, однак більше можливостей для формування мережевих відносин з'явилося саме в умовах глобалізації, яка спричинила зростання внутрішньої взаємопов'язаності світової системи, стала ефективним каталізатором модернізаційного розвитку сучасного світу, адекватно реагуючи на його внутрішні та зовнішні виклики, а це, у свою чергу, спростило процес налагодження зв'язків між членами глобального простору.

На питання, чому мережеве суспільство та глобалізація стали актуальними саме в сучасних умовах, М. Кастельс дає однозначну відповідь: завдяки розвитку мікроелектроніки та комп'ютерних технологій. «Безумовно, – пояснює науковець, – інформаційні технології не детермінують суспільного розвитку, однак без розвитку специфічних технологій відповідні соціальні структури не можуть розвиватися. Наприклад, індустріальне суспільство не могло розвиватися без електрики та електричних двигунів» [22, с. 221]. Тому тільки в умовах сучасного етапу розвитку інформаційно-комунікаційних технологій мережевий спосіб соціальної організації зміг подолати свої недоліки: нездатність координувати зусилля партнерів на великій відстані, швидкості та великої складності. Лише в умовах розвитку електронної технологічної парадигми мережі можуть діяти в реальному часі, в глобальному просторі та охоплювати всі аспекти суспільного життя.

Сутнісні характеристики мережі як форми організації різних сфер сучасного життя людства стали предметом численних досліджень. Зокрема британські соціологи Х. МакКарті, П. Міллер та П. Скінмор у праці «Логіка мереж» [47] виокремлюють низку ключових принципів її функціонування:

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

– *налагодження взаємозв'язків за допомогою ІКТ.* Інформаційно-комунікаційні мережі суттєво змінили життя людства за останні 20–30 років. Змінився основоположний підхід до комунікаційних відносин – від один → багатьом, до багато ↔ багатьом. ІКТ зробили інформаційні потоки значно доступнішими; суттєво розширились освітні можливості людини: неперервна інформальна освіта є цілком реальним і доступним явищем для все зростаючої кількості людей у всьому світі;

– *прозорість та свобода руху інформації.* У «гіперпов'язаному» суспільстві відсутні секрети й таємниці. Будь-яка інформація стає здобутком усього світу впродовж секунд. Вигоди від вільного руху інформації є численними в науковій, освітній, політичній та інших сферах. Політика змін перестає бути лінійним процесом, який рухається від «вироблення концепції» через «здобуття політичної підтримки», «проведення широкого суспільного обговорення» до «запровадження». В умовах перетворення освітньої політики на інтерактивний та адаптивний процес уже розробка концептуальних засад інноваційних перетворень виглядає як діалог або мультилог, у якому беруть участь усі зацікавлені сторони. Громадяни перетворюються в таких умовах із пасивних спостерігачів або арбітрів урядових рішень на їх активних співтворців [47, с. 214–215];

– *вільний обмін та поширення знань.* Навіть в умовах великої комерційної вартості нових знань, особливо у високотехнологічних галузях, в академічному світі поширюється рух, у межах якого створюється банк вільного безкоштовного отримання знань (open source movement). Учасниками цього руху стають університети, окремі науковці, транснаціональні корпорації (наприклад ВВС), громадські організації тощо. Засновники такого руху апелюють до людини як соціальної істоти, що має інстинкти до співпраці, співробітництва, а не тільки до конкуренції та раціонального економічного вибору. На думку дослідників, створення такого банку знань є проектом не менш амбіційним та глобальним, ніж створення надійної глобальної фінансової системи банківського капіталу;

– *інноваційний характер діяльності.* Дослідження інноваційних процесів у різних сферах людської діяльності доводять, що вони все більшою мірою стають результатами співробітництва багатьох суб'єктів, які володіють широким набором різноманітних навичок, творчих

здібностей, практичного досвіду. Так, американський філософ Р. Флорида переконаний, що саме можливість співробітництва людей із різних галузей знань, із різними талантами та обдаруваннями слугує атрактором для утворення високопродуктивних творчих колективів [29]. Предметом низки досліджень стали способи об'єднання суб'єктів інноваційної діяльності в мережі. Так, П. Скідмор називає такий спосіб змішаним «міцно-вільним» (tight-loose). «Міцними» повинні бути загальні правила взаємодії сторін, однак перелік ситуацій, у яких застосовуються ці правила, є «вільним», тобто відкритим. За таких умов мережа може слугувати «платформою» для об'єднання зусиль у розвитку широкого кола інноваційних видів діяльності;

– *ефективне мережеве управління*. Мережеві організації вже довели свої переваги в конкурентній боротьбі з ієрархічно організованими структурами, управління якими побудовано на основі командно-контролюючої бюрократичної моделі. Мережеві організації являють собою складні форми співробітництва (гнучкого партнерства за М. Кастельсом [22, с. 222]) автономних чи напіваавтономних структур, об'єднаних у широкі стратегічні альянси, в яких кооперація та конкуренція співіснують часто між одними й тими самими партнерами, однак у різних ситуаціях і просторах. Управлінські функції в мережах здійснюють регулюючі агенції. Для них характерними є: відмова від ієрархічної підпорядкованості, авторитарного примусу, пошук узгоджувальних стратегій, які можуть бути використані у вирішенні проблем;

– *відповідальність*. Особливістю функціонування мереж є перехід від лінійних ієрархічних форм відповідальності до нових, що характеризуються такими рисами:

- багатосторонній характер, який передбачає відповідальність усіх перед усіма в різних формах та аспектах діяльності;
- перехресні форми, що означають недопустимість відсутності відповідальності для всіх її вузлів, навіть за умови віддання керівної ролі одному з них;
- дорадчий, рекомендаційний характер процесу звітності, який передбачає організацію відкритого обміну думками, дискусій, надання рекомендацій, а не організацію покаральних процедур та захисних дій;

– *змішана форма власності*. Урізноманітнення в мережі різних

форм взаємної залежності суб'єктів взаємодії, що мають різні форми власності, зумовлює неоднозначне трактування питань власності мережі в цілому. У цьому контексті переосмислюється й роль держави в управлінні інноваційними соціальними мережами, якими є інноваційні шкільні мережі, – від ролі провайдера освітніх послуг до ролі координатора, фасилітатора, функція якого полягає в пошуку шляхів приєднання нових учасників до мережевих структур;

– *мережеве громадянство*. Громадяни суспільства є активними учасниками різних соціальних мереж, «спів виробниками» всіх послуг, отримуваних від держави. Вони свідомі своєї спільної відповідальності за все, що відбувається в країні та у світі в цілому, готові до такої відповідальності;

– *мережевий характер влади*. Згідно з М. Кастельсом, влада залишається найважливішим інструментом визначення кордонів мережевого суспільства. Однак інструменти влади в цьому суспільстві суттєво трансформуються: вони більше не зосереджені в руках окремих соціальних інститутів, великих корпорацій і навіть держав, а належать мережам, що структурують суспільство. М. Кастельс називає їх «перемикачами», тобто механізмами, що встановлюють зв'язки або роз'єднують мережі відповідно до певних стратегій. Наприклад, на певних етапах розвитку суспільства необхідним є встановлення зв'язків між системою мультимедіа та політичною системою, конфесійними організаціями й політичними лідерами тощо [22]. В умовах зростаючої взаємозалежності суспільства посилюється роль «громадської інтервенції» у вирішенні проблем економічної нестабільності, соціальної сегрегованості тощо, які становлять ризики для суспільства. Питання законності такої «інтервенції» залишається відкритим. Виникає необхідність у створенні нових інструментів влади, здатних позитивно транслювати волю нового взаємопов'язаного мережевого суспільства, реалізувати його потреби, підтримувати, а не пригнічувати його [7].

Названі вище особливості розвитку мережевого суспільства зумовлюють певні ризики для системи вищої освіти, що визначають необхідність прийняття стратегій її інноваційного розвитку. До таких ризиків ми відносимо небезпеку недоброякісного партнерства закладів освіти в інноваційних мережах, що може призвести до втрат людських, інтелектуальних, фінансових, організаційних, часових ресурсів

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

навчального закладу. Розвиток мереж та впровадження нових форм управління ними (мережеве лідерство) призводить і до ризиків у сфері якості діяльності організації.

Становлення нової теорії освіти як чинник інновацій у вищій школі

Протягом останніх десятиліть більшість розвинених країн світу докладають зусиль для перетворення своєї економіки з індустріальної на економіку знань, яка базується, за висловом П. Друкера, на «виробництві й поширенні знань та інформації на відміну від виробництва й поширення матеріальних цінностей» [26]. У сучасній економіці знання працюють як «символічні аналітики», що маніпулюють символами, а не машинами, створюючи концептуальні артефакти, а не фізичні об'єкти. Теоретики розвитку економіки знань переконані, що в таких умовах знання стали істотною частиною економічної системи, третім фактором, доданим до двох традиційних – праці й капіталу [29]. З огляду на такі міркування теоретики освіти об'єднують свої зусилля навколо пошуків нових шляхів підвищення ефективності навчального процесу. Нова теорія освіти, що формується в сучасних умовах, є результатом досліджень представників широкого кола антропологічних наук: вона набула дійсно інтердисциплінарного характеру. Системоутворюючу функцію в розвитку теорії навчання відіграють у суспільстві знань дослідження в галузі когнітивної психології, що дозволяють по-новому подивитися на механізми формування знань як на процес їх конструювання суб'єктом пізнавального процесу, як на творчий процес.

Аналітики в різних галузях знань надають особливого значення креативності, інноваціям і винахідливості в розбудові економіки знань. Р. Флорида, який представляє *економічну школу*, відому як «Нова теорія росту», вважає, що сучасна економіка озброєна людською креативністю і що саме вона є «визначальною особливістю економічного життя» [29]. Дослідник стверджує, що креативність і генерація ідей – найважливіші умови успішного розвитку сучасної економіки.

У 80-х роках ХХ ст. освітні політики, теоретики та менеджери освіти остаточно дійшли висновку про те, що сучасні заклади масової освіти, утворені на етапі становлення індустріального суспільства, пристосовані саме до потреб індустріальної економіки. Крім того, на етапі, коли модель сучасної освіти тільки з'явилася та почала свій

розвиток, досить мало було відомо про природу пізнавальної діяльності людини. У результаті навчальний процес усе ще базувався на міркуваннях здорового глузду, які не дістали достатнього наукового обґрунтування. Основоположними постулатами, на яких базується модель освіти, що залишилася нам у спадок від індустріального суспільства, дослідники вважають такі:

- знання – це набір фактів про навколишній світ та процедур для розв’язання проблем;
- мета освіти – вкласти певний стандартний набір фактів і процедур у голови студентів. Люди вважаються освіченими, якщо володіють досить великим набором таких фактів і процедур;
- викладачі знають факти та інструкції і робота перших – передати їх студентам;
- спочатку треба навчати простих фактів і поступово переходити до більш складних. Визначення «простоти–складності» та послідовності навчання є справою викладачів, авторів підручників або експертів із математики, вчених-істориків та ін. Однак у жодному разі не враховується, як насправді вчаться люди;
- ефективність навчального процесу з’ясовується за допомогою тестів: як багато фактів і процедур засвоїли студенти [62].

Зважаючи на те, що таке традиційне бачення освіти існувало занадто довго, в цієї моделі не було навіть загальноприйнятої назви. У межах міжнародного проекту ОЕСР «Інноваційні освітні середовища» (Innovative Learning Environments) модель освіти індустріального суспільства отримала назву «стандартна модель».

Дослідники досить часто називають традиційну стандартну модель освіти *інструктивізмом* [60]. Цей термін був запроваджений видатним математиком, програмістом, педагогом і психологом Сеймуром Папертом у 1993 р. і базувався на тому, що основна навчальна робота відбувається в аудиторії за інструкціями викладача. Інші дослідники називають цю модель освіти моделлю «передачі й отримання» знань, оскільки акцентують на тому, що викладач, який має знання, передає його, а студенти це знання отримують.

У межах стандартної моделі освіти роль педагогічної науки полягає в тому, щоб допомогти педагогам більш ефективно передати факти й процедури студентам. У 70–80-х роках ХХ ст. у теорію освіти

прийшли вчені-когнітивісти, що володіли новими знаннями про пізнавальну діяльність та про потреби нового етапу розвитку суспільства. Вони довели, що освіта, побудована за моделлю інструктивізму, не дає глибоких знань, яких потребує сучасне інноваційне суспільство, не спрямовує свою діяльність на пріоритетний розвиток творчого потенціалу особистості.

На початку 90-х років XX ст. з'являється *нова теорія навчання* (або «науки про навчання» – від. англ. *learning sciences*) як галузь міждисциплінарних досліджень процесів викладання й учіння, що відбуваються в системах формальної, неформальної та інформальної освіти. Метою цих досліджень стало з'ясування когнітивних і соціальних умов, що є необхідними для успішного здійснення навчального процесу. Нові дослідження спрямовані на вдосконалення різних типів навчальних просторів: як аудиторії, так і інших, де може відбуватися здобуття нових знань, таким чином, щоб забезпечити їх більш глибоке й ефективне засвоєння. Нова теорія навчання включає дослідження в таких наукових галузях, як когнітивна психологія, соціальна психологія, комп'ютерні науки, антропологія, соціологія, інформатика, нейрологія, педагогіка та ін.

Ще у 80-х роках XX ст. фахівці в цих галузях науки дійшли висновку, що розрізнені, вузькопредметні наукові пошуки перестали відповідати актуальним потребам часу. Необхідні нові дослідницькі підходи, що потребують міждисциплінарного співробітництва. 1991 рік вважають роком народження міждисциплінарної галузі знань – нової теорії навчання (*learning sciences*), оскільки саме тоді відбулася перша міжнародна конференція, що об'єднала зусилля навколо ідеї розвитку нового знання, та був опублікований перший номер журналу «*Journal of the Learning Sciences*».

Як новостворена наукова дисципліна, нова теорія навчання все ще знаходиться у процесі самовизначення. Протягом останнього десятиріччя проблематика наукових досліджень у цій галузі знань значно розширилася. Їх предметом стали: особливості мисленнєвої діяльності дітей (К. Береітер, Е. Ньюелл, Б. Рогофф, Х. Саймон, Р. С. Сіглер, Р. Сойер), дизайн навчальних програм (Дж. Л. Колоднер, М. К. Лінн), методи навчання

(П. Блуменфельд, Дж. Ф. Ворс, Дж. Гріно, Дж. Креджсик, Д. Кун, Р. Лерер, Д. Н. Перкінс, Л. Шаубе), освітні інновації (Р. Б. Козма, Р. Сойер), програми комп'ютерного забезпечення навчального процесу (К. Коедінгер, Дж. Кокер, А. Корбетт, Б. Мінз, С. Паперт, К. Столлард) тощо. У 2002 р. було створено Міжнародне товариство в галузі наук про навчання (International Society of Learning Sciences (ISLS)), на офіційному Інтернет-сайті якого зазначено, що нова галузь знань досліджує проблеми «навчання, що відбувається у реальному житті, та шляхи організації навчання у спеціально організованих середовищах – в аудиторії, в он-лайнному режимі, на робочому місці, вдома та в інших неформальних середовищах. Теоретичною основою досліджень у новій галузі знань є конструктивістські, соціально-конструктивістські, соціально-когнітивні та соціокультурні теорії навчання» [39].

Концептуальне розуміння сутності речей, як стверджують дослідники-когнітивісти, включає кілька компонентів, характеристики яких стали предметом досліджень групи експертів ОЕСР [56]. Далі з'ясуємо сутність цих складових.

Когнітивні основи компетенцій (Cognitive bases of expertise). Одним із найбільш цікавих відкриттів когнітивної науки в 70-х роках ХХ ст. стало те, що щоденну побутову поведінку людини виявилось значно складніше змодельовати, ніж поведінку під час вирішення чітко визначеного кола професійних задач (expert behaviour). Деякі з найбільш успішних програм штучного інтелекту намагаються за допомогою комп'ютерних програм моделювати діяльність людини в таких наукоємних галузях, як медицина, телекомунікації та фінанси. У результаті цих зусиль когнітивна наука дійшла більш глибокого розуміння пізнавальних основ професійних компетентностей. Разом із тим щоденна розумна (на рівні здорового глузду) поведінка людини залишається поки що за гранню можливостей її комп'ютерного моделювання.

Дослідження у галузі когнітивної науки свідчать, що професійні компетентності базуються на таких складових:

- велика та складна сукупність знань, що відображає сутність відповідної діяльності;
- навички здійснення широкої сукупності процедурних і планових

дій у відповідній сфері;

- здатність імпровізаційно застосувати й адаптувати ці дії до конкретних потреб кожної конкретної ситуації;
- здатність до рефлексії щодо того, як здійснюється процес здобуття знань [62, с. 50–51].

Розв'язання проблем. Протягом декількох десятиліть дослідники намагаються з'ясувати когнітивні основи процесу розв'язання проблем. Одна з найбільш відомих теорій полягає в тому, що процес розв'язання проблеми залежить від наявності в особи, яка її розв'язує, уявлення про проблемний простір, що складається з попередньо набутих переконань, а також уявлень про теоретичні підходи до розв'язання проблеми, специфічних дій, необхідних для цього, а також уявлень про оточуючий контекст. Завдання розв'язання проблеми полягає в пошуку потрібного рішення у проблемному просторі протягом часу, необхідного для того, щоб рішення було знайдено. Оскільки набуття нових знань, будь то у науковій чи навчальній роботі, завжди пов'язане з розв'язанням проблем, пошуковці широко застосовують проблемні методи у своїй діяльності.

Мислення. Теоретики освіти наполягають на необхідності розвитку розумових умінь високого порядку⁹, однак освітні програми, які зосереджують увагу на таких уміннях, досить часто не базуються на наукових дослідженнях пізнавальної діяльності. Замість цього вони спираються на певну інтуїтивну таксономію розумових умінь із майже ненауковим виправданням того, чому саме цьому набору вмінь і навичок надається пріоритетне значення у процесі навчання. Починаючи з 80–90-х років XX ст., когнітивні психологи починають вивчати неформальну розумову діяльність – позитивне й негативне мислення, що використовується людиною в повсякденному житті, коли вона залишається віч-на-віч із реальними проблемами, які не мають простого розв'язання. Вивчення способів прийняття рішень у неформальних ситуаціях дало можливість зрозуміти причини широкого спектра помилок, характерних для мислення людини. Саме в цей час фахівці в галузі вікової психології активно досліджували процеси становлення й розвитку позитивних та негативних стратегій

⁹ Уміння високого порядку (від англ. high order skills) – пізнавальні уміння, що включають передусім уміння творчого та критичного мислення.

розумової діяльності протягом життя. Подальшого розвитку набули в цей час ідеї Ж. Піаже щодо відмінностей між мисленням дитини й дорослої людини. Усі ці знання є критично необхідними для побудови навчального процесу відповідно до сучасних уявлень про пізнавальну діяльність.

Дослідження в галузі нової теорії освіти, а саме концепції когнітивного конструктивізму, розкривають складний механізм побудови (конструювання) знань. Сутнісні відмінності між традиційною (інструктивістською) та інноваційною (конструктивістською) моделями навчального процесу, розробленими, зокрема, американською дослідницею Л. Шепард [64], відображено в поданій далі таблиці (див. табл. 2.2).

Таблиця 2.2

**Порівняльна характеристика провідних положень
теорій навчання, побудованих на ідеях інструктивізму
та конструктивізму**

Теорія навчання, побудована на ідеях інструктивізму	Конструктивістська теорія навчання
<ul style="list-style-type: none">• Знання є набором фактів про навколишній світ і процедур для розв'язання проблем, які засвоюються учнями за інструкціями вчителів;• навчальний процес являє собою акумуляцію дрібних часток знань;• навчання є послідовним та ієрархічним процесом;• можливості зміни в послідовності навчального процесу є обмеженими;• логіка навчального процесу вимагає постійного чергування викладання та тестування для забезпечення міцності знань;• навчальна мотивація базується на позитивному підкріпленні великої кількості малих кроків	<ul style="list-style-type: none">• Студенти самостійно конструюють знання, на що має вплив соціальний контекст, у якому вони живуть;• навчальний процес будується на основі попередніх знань і культурних перспектив студентів;• розвиток пізнавальних умінь включає метакогнітивний (рефлексивний) процес і самомоніторинг конструювання знань;• принциповою основою навчання є глибоке розуміння сутності знань, що здобуваються;• навчальні результати залежать від наявності внутрішньої мотивації (прихильності, особистої зацікавленості)

Сформульовані в таблиці ознаки інструктивістської та конструктивістської моделей навчального процесу дають можливість зробити висновки про ті кроки, які представники теорій когнітивного конструктивізму вважають за необхідне зробити для перебудови навчального процесу відповідно до потреб суспільства знань.

Рефлексія. Автори новітніх теорій навчання (зокрема Е. Браун, Дж. Бренсфорд, Р. Кокінг) дійшли висновку про те, що коли нове знання формулюють та промовляють уголос, навчальний матеріал засвоюється

більш ефективно. Йдеться не тільки про те, що вже засвоєний матеріал доцільно повторювати, промовляючи його вголос. Вивчення нового матеріалу відбувається найбільш ефективно за умови, якщо студенти проговорюють ще несформоване знання, тобто те, що знаходиться на стадії осмислення, та продовжують формувати його в процесі артикуляції. Процеси артикуляції та розуміння тісно пов'язані між собою та залежать один від одного. У багатьох випадках учні не можуть глибоко засвоїти матеріал, не проговоривши його. Іншими словами, думаючи вголос, вони вчаться набагато швидше та краще, ніж коли вони вчать матеріал мовчки, «про себе».

Однією з причин того, що промовляння матеріалу вголос суттєво підвищує ефективність процесу засвоєння знань, є те, що воно уможливорює рефлексію або метакогнітивний процес – здатність здійснювати постійний контроль за процесами свого мислення та способами здобуття знань. Учені-когнітивісти неодноразово наголошували на важливості рефлексії в процесі навчання як фактора, що сприяє більш глибокому розумінню навчального матеріалу. Перебудова навчального процесу згідно з новою теорією навчання передбачає сприяння рефлексії, розробку засобів, що мотивують і полегшують артикуляцію нових знань. Отже, центральною темою досліджень у межах нових теорій навчання є проблема підтримки студента на шляху рефлексії, створення розвивального навчального середовища.

Підтримка навчання. Одна з найбільш важливих проблем, що розробляється в новій теорії навчання, – надання студенту підтримки в процесах артикуляції нових знань та рефлексії з приводу способів їх здобуття. Ведеться пошук найбільш ефективних шляхів організації артикуляції та рефлексії. Дослідники дійшли висновку, що для досягнення найкращого навчального результату кожен елемент знання повинен проговорюватися певним чином, щоб мати своїм результатом потрібну рефлексію.

Програма підтримки навчання передбачає здійснення комплексу засобів, що відповідають потребам студента в кожний конкретний момент навчального процесу. Вона повинна мати розвивальний характер, тобто надавати допомогу в досягненні якісних результатів і сприяти розвитку внутрішньої мотивації.

Р. К. Соєр порівнює методи підтримки навчальної діяльності в межах ефективного навчального середовища з тими, що використовуються в будівництві, тобто з улаштуванням спеціальних підмостків для будівельно-монтажних робіт. Коли будівельникам потрібно піднятися вище, вони добудовують додатковий рівень підмостків, а коли будівля закінчена, ці підмостки прибирають. В ефективному навчальному середовищі програма підтримки має ступеневий характер, коригується відповідно до потреб студента та припиняється, коли в ній більше немає необхідності [62].

Підсумовуючи аналіз ключових здобутків нової теорії освіти, зазначимо, що в умовах, коли стандартна освітня модель перестала відповідати потребам інноваційної економіки суспільства знань, виникли реальні можливості побудови нових, більш ефективних освітніх моделей. Такі моделі пов'язані зі створенням принципово нових освітніх просторів, що включають як навчальний заклад, так і позанавчальне культурно-освітнє середовище з урахуванням здобутків когнітивної психології та комп'ютерних технологій. Як свідчать матеріали доповідей експертів ОЕСР з проблем менеджменту знань у суспільстві, що навчається [58], та впливу інноваційних процесів в економіці на освітній процес [55], у ХХІ ст. зможуть бути конкурентоспроможними тільки ті суспільства, що мають здатність достатньо швидко й ефективно перебудувати свої освітні системи відповідно до здобутків нової теорії освіти.

Як і кожен аспект інноваційного розвитку вищої освіти, запровадження нових підходів до навчального процесу несе з собою певні ризики, пов'язані передусім із методичною та психологічною неготовністю викладачів до використання здобутків нової теорії навчання у своїй педагогічній практиці. Ризики полягають у неготовності менеджерів навчального закладу до розвитку його інноваційної культури в цілому, тобто в перетворенні з організації, що навчає, на організацію, що навчається.

2.4. Культурно-освітні чинники: інтернаціоналізація, масовізація та диверсифікація освітніх систем

У сучасній теорії вищої освіти існують дві протилежні точки зору щодо взаємовідношення понять *глобалізація* та *інтернаціоналізація*.

Згідно з однією точкою зору ці поняття є майже синонімічними, або принаймні супутніми. Такої точки зору дотримуються, зокрема, відомі у світі науковці Ф. Альтбах та У. Тайхлер. «Інтернаціоналізація, – підкреслюють Ф. Альтбах та У. Тайхлер, – є абсолютно неминуchoю. Вона є необхідним супутнім процесом глобальної економіки, зростаючого глобального ринку праці висококваліфікованого персоналу, а також комунікацій, які передають знання через Інтернет» [15].

Однак, на думку більшості дослідників, між поняттями *глобалізація* та *інтернаціоналізація* існують суттєві відмінності. Процес глобалізації означає розширення, прискорення та поглиблення взаємопов'язаності світу [35]; появу та розвиток протягом трьох останніх десятиліть комплексу електронних мережових взаємозв'язків між інституціями та людьми, що створюють відкрите інформаційне середовище й синхронізують здійснення контактів у реальному часі [46]; зростаючу інтеграцію країн і людей незалежно від національних кордонів як результат економічного, технологічного й інтелектуального розвитку, що здійснює вплив на кожну державу відповідно до особливостей її історії, традицій, культури та сучасних пріоритетів. На відміну від цього інтернаціоналізація є процесом інтеграції інтернаціонального, інтеркультурного та глобального вимірів у цільові, змістові та процесуальні аспекти діяльності системи вищої освіти [42]. Згідно з точкою зору міжнародного гуру теорії інтернаціоналізації вищої освіти Дж. Найт, «ключовим поняттям інтернаціоналізації є взаємозв'язок між націями та культурними ідентичностями. Отже, йдеться про відносини, що розвиваються між державами-націями та національними культурами» [41]. Схожі міркування висловлює і П. Скотт, який вважає, що в контексті глобалізаційних процесів відбувається гомогенізація (уподібнення, асиміляція) культур, у той час як інтернаціоналізація сприяє збереженню культурних ідентичностей [63], тобто є принципово відмінним процесом. Підкреслимо, що у своєму дослідженні ми дотримуємось саме такого підходу. Більш докладно наші міркування було викладено в публікації, яку спеціально було присвячено цьому питанню [11].

Одним із визначальних проявів сучасного етапу розвитку цивілізації є інтернаціоналізація усіх аспектів та проявів життя

суспільства¹⁰. «Ітернаціоналізація, – підкреслюють Ф. Альтбах та У. Тайхлер, – є абсолютно неминучою. Вона є необхідним супутнім процесом глобальної економіки, зростаючого глобального ринку праці висококваліфікованого персоналу, а також комунікацій, які передають знання через Інтернет» [15]. Ітернаціоналізація вищої освіти є процесом багаторівневим, багатоаспектним і багатовимірним. Головними вимірами ітернаціоналізації вищої освіти вважаємо такі:

- *глобальний*: глобальний розвиток транскордонної академічної або професійної мобільності суб'єктів навчальної, наукової або управлінської діяльності вишів, розвиток міжнародної вищої освіти;
- *регіональний*: регіоналізація вищої освіти;
- *національний* (національні стратегії розвитку мобільності): досягнення взаєморозуміння, отримання прибутку, кваліфікована міграція, нарощування інтелектуального потенціалу;
- *міжінституційний*: співробітництво з академічним товариством з інших країн, інституційна та програмна мобільність;
- *інституційний*: надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладанню та науковим дослідженням, здійснюваним в університеті (зовнішня та внутрішня мобільність студентів, викладачів, науковців, адміністраторів);
- *індивідуальний*: індивідуальна академічна та професійна мобільність; формування ітернаціональної (космополітичної) особистості громадянина світу, що є інтелектуально, морально й естетично відкритим до неупередженого сприйняття людей та досвіду інших культур.

Головними причинами розвитку ітернаціоналізації вищої освіти та чинниками, що сприяють його прискоренню в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., стали:

- масовізація вищої освіти в умовах сприятливого економічного та технологічного клімату, позначеного швидким розвитком ІКТ;
 - розвиток глобальної конкуренції послуг, товарів і робочої сили.
- В умовах розвитку економіки знань вища освіта стала реальним виробником усіх цих предметів конкурентної боротьби: і послуг, і товарів, і робочої сили. У контексті демографічної кризи, що

¹⁰ Ітернаціоналізація (від лат. inter - між і natio - народ) -англ. internationalization; нім. Internationalisierung. Процес сучасного розвитку, що полягає у встановленні взаємозв'язків та взаємозалежностей держав і організацій у різних сферах (економічній, політичній, військовій, культурній, освітній тощо)

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

спостерігається в деяких регіонах, залучення іноземних студентів є засобом виживання як національних ВНЗ, так і національної економіки в цілому;

- інтернаціоналізація ринків робочої сили: вони все більшою мірою набувають регіонального (передусім у Європі) та глобального характеру, чому слугує зростаюча кількість багатосторонніх домовленостей про взаємовизнання дипломів академічних ступенів і професійних кваліфікацій, розробка міжнародних стандартів якості освіти, практика міжнародного ліцензування ВНЗ тощо;

- здешевлення транспортних послуг і можливостей отримання інформації через ІКТ.

Усі названі вище причини сприяли зростанню попиту на вищу освіту та полегшили, спростили доступ до неї, з одного боку, зростаючої кількості споживачів освітніх послуг, а з другого – зростаючої кількості провайдерів на ринку освітніх послуг.

Отже, початок ХХІ ст. став часом швидкого росту академічної мобільності і ще більш захоплюючих перспектив на майбутнє: від 1,68 млн. мобільних студентів у 1999 р. до 7,2 млн. у 2025 р., згідно з прогнозами фахівців. Однак, почуття ейфорії від перспектив велетенського зростання кількості мобільних студентів поступово змінюється на певний скептицизм щодо наслідків цього явища для країн-експортерів пошукачів якісних закордонних дипломів, оскільки явище «вимивання мізків» становить для них зростаючу небезпеку. Слід, щоправда, визнати, що за умов продуманої політики експорту студентів у кращі університети світу а є також успішних соціально-економічних реформ, «брейн-дрейн» поступово перетворюється на «брейн гейн»: з покращенням соціально-економічної ситуації у країні фахівці, що отримали освіту за кордоном і здобули там перший досвід професійної діяльності, починають у все зростаючій кількості повертатися додому, як це відбувається в сучасних умовах у Китаї та на Тайвані.

Експерти ОЕСР визначають у своїх дослідженнях [57] наявність у сучасній практиці вищої освіти *двох вимірів* інтернаціоналізації. Перший із них передбачає *надання міжнародного та інтеркультурного виміру змісту освіти, викладання та науковим дослідженням, здійснюваним в університеті*. Метою такого процесу є надання

студентам допомоги в розвитку їх інтеркультурних умінь і компетентностей у контексті навчальної програми в межах свого університету. Такий процес не потребує перетину кордонів і називається внутрішньою «домашньою» інтернаціоналізацією.

Другий вимір аналізованого нами освітнього феномену означає міжнародну вищу (транскордонну, транснаціональну) освіту (МВО), яка стосується ситуацій перетину кордону студентами, викладачами, адміністративними працівниками ВНЗ, а також навчальними програмами та закладами вищої освіти. Такий вимір отримав назву *зовнішнього*.

Залежно від того, хто або що перетинає кордон, міжнародна освіта може набувати різних форм:

- 1) людські ресурси перетинають кордон – *мобільність людей*;
- 2) навчальні програми перетинають кордон – *програмна мобільність*;
- 3) освітні інституції або освітні провайдери (бізнесові структури, що займаються менеджментом вищої освіти) перетинають кордон із метою надання освітніх послуг чи здійснюють закордонні фінансові інвестиції у сферу освіти – *інституційна мобільність*.

Відповідно до мети мобільність студентів може мати характер продовження здобуття певного академічного ступеня або переходу до здобуття наступного. За такою ознакою мобільність може мати горизонтальний або вертикальний характер. *Горизонтальною мобільністю* називають навчання в іншій країні (або в навчальному закладі іншої країни без перетину кордону), що слугує продовженням навчального курсу та має на меті отримання певного академічного (або наукового) ступеня. Найбільш поширеним є здійснення такої мобільності в межах академічного партнерства університетів або регіональних програм співробітництва в освітній сфері (наприклад, ERASMUS). *Вертикальною* називають мобільність, що здійснюється для отримання наступного академічного (або наукового) ступеня.

Програмна та інституційна мобільність, що разом із студентською мобільністю становлять основні форми міжнародної освіти, як правило, здійснюються разом, слугуючи доповненням або складовими одна одної. Основними формами *програмної мобільності* є:

- 1) викладання навчального курсу за кордоном у межах здійснення

двома (або більше) університетами з різних країн спільної навчальної програми з присвоєнням після її завершення спільного академічного ступеня. Варіантом такої форми мобільності може бути викладання певного навчального курсу або всієї навчальної програми за кордоном у процесі надання допомоги одним ВНЗ іншому в межах академічного партнерства;

2) *дистанційна освіта*, що передбачає застосування в навчальному процесі сучасних ІКТ, зокрема он-лайнове навчання (так зване *E-навчання*, тобто електронне навчання), супутникові телевізійні технології, відеоконференції, відеокасети, CD-ROM, DVD-ROM тощо.

Інституційна мобільність являє собою все ще обмежене за розміром, однак швидко прогресуюче явище, що передбачає прямі закордонні інвестиції (інтелектуальні, людські, матеріальні, фінансові тощо) ВНЗ або нових освітніх провайдерів. Найбільш типовою формою інституційної мобільності є відкриття ВНЗ або приватним освітнім провайдером *філії чи навчального центру* в іншій країні. Така форма інституційної мобільності обов'язково супроводжується програмною мобільністю, оскільки передбачає викладання певної навчальної програми, успішне засвоєння якої завершується присвоєнням відповідного академічного ступеня або професійної кваліфікації.

Важливим для усвідомлення тенденцій розвитку процесу інтернаціоналізації вищої освіти є знання національних стратегій, що існують в освітній політиці різних країн світу. Підстави для визначення таких стратегій мають як академічний, так і економічний, політичний, культурний та соціальний характер. У сучасних міжнародних дослідженнях тенденцій розвитку інтернаціоналізації вищої освіти виділяють чотири провідні стратегії, що визначають освітньо-політичні пріоритети тієї чи іншої держави або навіть цілого регіону. Такими стратегіями є: 1) стратегія розвитку взаєморозуміння; 2) стратегія отримання прибутку; 3) стратегія сприяння кваліфікованій міграції; 4) стратегія нарощування потенціалу [54].

Домінування академічних, політичних, культурних та соціальних пріоритетів у розвитку інтернаціоналізації освіти визначається як *стратегія розвитку взаєморозуміння*. Вона означає висунення на перший план завдань інтелектуального та культурного збагачення академічних структур, зокрема стимулювання розвитку навчальних програм і наукових

досліджень, досягнення кращого розуміння студентами й викладачами інших культур, встановлення особистих контактів між академічними, політичними та економічними елітами (в тому числі майбутніми) різних країн, що сприяє підвищенню рівня взаєморозуміння між державами й народами, соціальної єдності в мультикультурних суспільствах. Реалізація такої стратегії здійснюється шляхом державного фінансування програм академічної мобільності в межах двосторонніх і багатосторонніх міжуніверситетських програм та все більш амбіційних регіональних програм. Найбільш яскравим прикладом регіональної програми розвитку студентської мобільності, як відомо, є ЕРАЗМУС, у межах якої з 1987 р. Європейський Союз профінансував програми обміну для більш ніж двох мільйонів студентів.

Згідно зі *стратегією отримання прибутку* вища освіта є предметом міжнародної торгівлі. Вона не субсидується державою та надається на платній основі, що дорівнює щонайменше вартості освітніх послуг. Як і в будь-якій іншій ринковій сфері, метою надання таких послуг є отримання прибутку шляхом залучення якомога більшої кількості клієнтів (іноземних студентів) та контроль якомога більшої частки міжнародного ринку освітніх послуг.

Стратегія отримання прибутку є характерною для тих країн, в яких державні дотації є недоступними для іноземних студентів, платня за їх навчання є вищою, ніж для своїх (домашніх).

У країнах континентальної Європи, де вища освіта здебільшого є безкоштовною (наприклад Німеччина, Франція), політика інтернаціоналізації університетів здійснюється з метою залучення найбільш підготовлених студентів, а в подальшому – утримання найбільш талановитих випускників на національному ринку робочої сили. Такий підхід, що дістав назву *стратегія кваліфікованої міграції*, є особливо актуальним у так званих «сивіючих суспільствах». Він спрямований на підвищення рівня конкурентності як національної економіки, так і національної системи освіти. Стратегія кваліфікованої міграції є достатньо ефективною відповіддю країн континентальної Європи на агресивну експансію США, Великої Британії та Австралії на міжнародному ринку освітніх послуг (Німеччина та Франція посідають відповідно третє та четверте місця за кількістю іноземних студентів). Однак, якщо такий

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

підхід і стимулює розвиток національної економіки, прямих економічних вигод університетам він не дає.

Якщо стратегії отримання прибутку та кваліфікованої міграції відображають можливі позиції експортерів освітніх послуг, то *стратегія нарощування потенціалу* (економічного, інтелектуального, академічного) є характерною для країн, що сприяють отриманню їх громадянами вищої освіти за кордоном. Такий підхід є найбільш характерним для далекосхідних та південноазійських країн (наприклад Китай, Індія, Малайзія). Освітня політика цих країн спрямована на розвиток на їх територіях закордонних кампусів провідних університетів світу, що ще більше полегшує їх громадянам отримання вищої освіти світового класу.

Чотири названі вище стратегії не є взаємовиключними. Цілком логічним, наприклад, є поєднання стратегій розвитку взаєморозуміння та кваліфікованої міграції або стратегій нарощування потенціалу та розвитку взаєморозуміння тощо. В одній країні різні сторони, зацікавлені в розвитку міжнародної вищої освіти, можуть віддавати перевагу цілком відмінним стратегіям. У такому випадку вони співіснують у мотиваціях різних сторін держави, навчальних закладів, студентів. Якщо держава, наприклад, віддає перевагу стратегії нарощування потенціалу, університет цілком імовірно може бути зацікавлений як у розвитку взаєморозуміння, так і в отриманні прибутку, а студент – у нарощуванні свого потенціалу. Важливим є дотримання паритету інтересів усіх зацікавлених сторін. Тільки за таких умов освіта може стати одночасно і якісною, і доступною.

Характеризуючи ризики, пов'язані з інтернаціоналізацією вищої освіти, відзначимо, що абсолютна більшість небезпек від цього процесу є спільними з прогнозованими наслідками глобалізаційних процесів: перспектива втрати багатьох національних провайдерів в умовах появи сильних міжнародних конкурентів, втрата інтелектуального капіталу навчальних закладів і кращого генетичного фонду нації в цілому від процесів «брейн-дрейну», вимивання національного компоненту зі змісту освіти, зниження участі та відповідальності вишів за розвиток регіональної інноваційної системи, нівелювання соціальної місії вишів.

Масовізація вищої освіти

Одним із глобальних чинників розвитку вищої освіти, що

актуалізується протягом останніх десятиліть, стало масове прагнення населення до вищої освіти. Частка випускників загальноосвітніх шкіл, які претендують на вступ до ВНЗ, порівняно з кінцем 80-х років минулого століття виросла більше, ніж у півтора рази. Отже, незалежно від соціального походження й майнового стану абсолютна більшість молодих людей розглядають здобуття вищої освіти як актуальну потребу, право, а багато в чому – і як життєву необхідність. Це, безумовно, свідчить про принципово нову ситуацію в освітній сфері: про принципові зміни місії вищої освіти, структури систем вищої освіти, освітніх програм – у цілому та про зміну не тільки кількісних, але й якісних характеристик вищої освіти.

Серед фактів, які можуть підтвердити факт масовізації – цифри, представлені Інститутом статистики ЮНЕСКО в матеріалах Всесвітніх доповідей із питань освіти 2006 і 2011 років. За даними цих видань попит на вищу освіту збільшився з 68 мільйонів студентів у 1991 році до 100,8 млн. у 2000 році й 164,582 млн. у 2009 році [33, с. 188]. Традиційними лідерами в кількісних показниках систем вищої освіти до початку ХХІ ст. були Північна Америка та Західна Європа. Сьогодні найбільша кількість студентів навчається у Східній Азії та країнах Тихоокеанського регіону (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

**Кількісні характеристики студентських контингентів
у ВНЗ за програмами рівнів ISCED 5 та 6 у різних регіонах світу
й у світі в цілому в 2009 р. (за даними GED-2011) [71, с. 188–189]**

Регіони світу	Кількість студентів у ВНЗ рівнів ISCED 5 та 6 (у млн.)	% студентів
Східна Азія та Тихоокеанський регіон	52, 444	31,86
Північна Америка та Західна Європа	35, 489	21,56
Південна та Західна Азія	21, 005	12, 76
Центральна та Східна Європа	20,582	12,72
Латинська Америка та Кариби	19, 658	11,94
Інші регіони світу	15,06	9, 15
Всього у світі	164, 582	100

Серед найбільш важливих чинників зростання попиту на вищу освіту експерти визначають потреби соціально-економічного розвитку сучасного суспільства, яке вимагає все більш високо кваліфікованої робочої сили [69]. Іншими чинниками, що повинні бути взяті до уваги, є, на нашу думку, такі: зростання сегментів населення сучасного

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

суспільства (так званий середній клас), які вважають вищу освіту необхідною умовою для досягнення життєвого успіху, зростання участі жінок у економічному житті країни, зростаюча тенденція до забезпечення загального доступу до вищої освіти як чинник забезпечення соціальної справедливості й соціальної рівності в суспільстві.

Головним механізмом забезпечення соціальної справедливості в освіті, що сприяє зростанню її масовості, виступає політика рівності освітніх можливостей. Вона реалізується шляхом застосування таких підходів: повна або часткова безоплатність освіти, субсидії та позики на освіту, пільги певним категоріям громадян, державна система перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів, грантова підтримка талановитої молоді тощо.

Особливих успіхів у забезпеченні соціальної справедливості в освіті досягли країни Західної та Північної Європи, в яких навчання у вищій школі є практично безкоштовним, тобто доступним для всіх громадян країни. Так, наприклад, у Німеччині фінансова підтримка студентів, здійснювана в межах Федерального закону про стимулювання освіти, прийнятого в 2001 році, також забезпечується спільно федеральним центром (65%) і землями (35%) та становить щомісяця близько 300 євро (у вигляді грошових дотацій і кредиту, які розподіляються рівними частками) за умови надання документа, що засвідчує низький рівень доходів сім'ї учня. У Нідерландах, окрім подібних соціальних програм, спрямованих на підвищення рівності освітніх можливостей, до недавнього часу впроваджувалася система студентських позик, що стимулює успішність. Така система заснована на принципі: «позика – потім стипендія». Студенти отримують фінансову допомогу спочатку у формі позики, що перетворюється на стипендію, яку не потрібно повертати, якщо вони виконали вимоги програми. У скандинавських країнах при наданні державної підтримки на навчання враховується як успішність, так і матеріальне становище студента, при цьому загальна тенденція полягає у наданні пріоритету останньому. Головний аргументом за таких умов є те, що малозабезпечені студенти змушені більше часу витратити на підробіток і тому не можуть так добре вчитися, як студенти з більш забезпечених сімей.

Слід зазначити, що безоплатність освіти вже викликала додаткову стурбованість західноєвропейських країн у зв'язку з прийняттям у ЄС нових членів. Абітурієнти з країн Східної Європи та Прибалтики дедалі активніше борються за місця в європейських університетах. Деякі виші, наприклад, Дублінський Трініті-коледж, обмежують кількість іноземних студентів, які навчаються на базовому університетському курсі [13].

Масовізації освіти слугує і практика створення так званих *відкритих університетів*, що існують сьогодні як у розвинених країнах, так і в тих, що розвиваються. У кожному з таких ВНЗ отримують вищу освіту десятки й навіть сотні тисяч вихідців із демократичних верств населення, дорослі люди, що поєднують роботу й навчання. Відкритого масового характеру надають вищій освіті й Інтернет технології, які уможливають багатоканальний характер отримання інформації, обмін нею з кращими університетами світу, утворення навчальних і дослідницьких мереж, що об'єднують експертів незалежно від країни та регіону проживання. Вартою уваги є ініціатива провідних університетів світу щодо безкоштовного оприлюднення своїх наукових досягнень у мережі Інтернет з метою забезпечення більш широкого доступу до нових знань, популяризації освіти й науки в усьому світі.

Процес масовізації вищої освіти в умовах суспільства знань безпосередньо пов'язаний також із реалізацією *принципів неперервної освіти*, оскільки відбувається значне прискорення росту інформаційних ресурсів, дуже швидко оновлюються професійні знання, що унеможливує одноразове отримання вищої освіти: одного разу й на все життя. Підкреслимо, що міжнародна спільнота вже протягом більше п'ятдесяти років здійснює активні зусилля щодо розробки концепції неперервної освіти. Під егідою ЮНЕСКО вже в кінці 60-х років була створена міжнародна комісія, яка підготувала в 1971 році фундаментальну працю «Навчатися бути. Світ освіти сьогодні і завтра». Комісія сформулювала основні принципи оновлення освітніх систем, провідним із яких став принцип неперервності освіти. У 70-ті роки ХХ ст. з'явився новий підхід до трактування цього принципу, що було викладено в концепції «суспільства, що навчається». Сутність такого підходу полягала в розширенні розуміння поняття неперервності, у включенні в нього всіх видів формальної та неформальної освітньої діяльності.

На початку ХХІ ст. в контексті реалізації Лісабонської стратегії розвитку освіти (програма «Освіта та професійна підготовка 2010») експертами ЄС було розроблено нове розуміння сутності, цілей, принципів, змістових характеристик та критеріїв ефективності системи неперервної освіти в європейському регіоні, що відповідають завданням його перетворення на «регіон із найбільш конкурентноздатною та динамічною економікою, побудованою на знаннях, здатною до стабільного росту, що має найкращу у світі якість робочих місць та найвищий рівень соціальної єдності суспільства» [28, с. 4].

За визначенням Комісії ЄС з питань освіти і культури неперервна освіта повинна включати «всі види навчальної діяльності, що здійснюються протягом життя, з метою вдосконалення знань, навичок та компетентностей у межах особистісної, громадянської, соціальної та професійної перспективи людини» [28, с. 7].

Сучасна стратегія розвитку європейської системи неперервної освіти побудована на таких принципах:

- розвиток партнерства всіх зацікавлених сторін: дійові особи як у системах формальної освіти так і поза їх межами повинні співробітничати у здійсненні освітньої діяльності;
- урахування освітніх потреб кожного реального або потенційного студента, наряду з урахуванням освітніх потреб організацій, громад, суспільства в цілому та ринку праці;
- забезпечення системи освіти адекватною ресурсною базою, справедливий та прозорий розподіл ресурсів;
- пристосування освітніх можливостей до потреб та інтересів студентів;
- забезпечення доступності освіти шляхом розвитку освітньої пропозиції для навчання кожного в будь-якому місці та в будь-який час;
- урахування результатів неформальної та інформальної освіти;
- створення в суспільстві культури освіти шляхом розвитку освітньої пропозиції, зростання рівнів участі громадян у системі неперервної освіти, стимулювання росту попиту на освіту;
- утворення механізмів забезпечення якості неперервної освіти, її оцінки й моніторингу з метою забезпечення її постійного зростання та удосконалення.

У 2010 році Європейською комісією було затверджено подальший план дій щодо розвитку європейського регіону, перетворення його на єдиний простір наукових досліджень та інновацій у економічній і соціальній сферах. Значну роль у перетворенні Євросоюзу на інноваційний союз відведено підготовці кваліфікованої робочої сили, неперервний професійний розвиток якої повинен здійснюватися шляхом партнерської взаємодії ВНЗ, дослідницьких організацій і виробничого сектору. Завдання розвитку системи неперервної освіти сформульовано в документі, що отримав назву «План формування нових професійних умінь та створення нових робочих місць» (An Agenda for new skills and jobs) таким чином:

- *Покращення доступу до неперервної освіти* з метою надання працівникам допомоги у вступі до нових видів професійної діяльності в інноваційних секторах економіки. Створення більш гнучких освітніх траєкторій, здатних забезпечити успішні переходи між фазами навчання та професійної діяльності, в тому числі шляхом модуляризації навчальних програм. Нові навчальні траєкторії передбачають урахування результатів неформального та інформального навчання, а також інтеграцію процесів освіти у ВНЗ і професійного розвитку на робочому місці.

- *Адаптація програм професійної підготовки* та професійного розвитку до потреб категорій працівників, що є найбільш уразливими в умовах економічної реструктуризації та кризи, зокрема таких: 1) людей старшого віку, 2) батьків, що повертаються до роботи після тривалих відпусток по догляду за членами сім'ї; 3) фахівців, що переходять на роботу в інший сектор економіки, зокрема у так звану «зелену економіку».

- *Розширення участі у створенні системи неперервної освіти всіх зацікавлених сторін*, активізація соціального діалогу з цієї проблеми. Партнерство соціальних служб, освітніх інституцій та роботодавців є особливо важливим у ефективному визначенні актуальних освітніх потреб працівників, у приведенні змісту навчання у відповідність до них, у полегшенні доступу працівників до програм подальшого навчання. Партнерство є необхідним для солідарного розподілу між громадським сектором і бізнесовими структурами витрат, пов'язаних із розвитком неперервної освіти, для організації навчання на робочому місці.

- *Розвиток ефективної мотивації державного та приватного секторів економіки до інвестування ресурсів у систему неперервної освіти, мотивація участі фахівців у програмах подальшої освіти.* До чинників мотивації фінансування означених програм та участі працівників у них відносять такі: податкові пільги бізнесовим структурам; освітні ваучери для окремих соціальних категорій, що отримують нові професії; створення освітніх рахунків, на яких працівники можуть акумулювати навчальні кредити [16, с. 6–7].

Достатньо суперечливим результатом масовізації вищої освіти є розширення участі у цьому процесі приватного сектора ринку освітніх послуг. Приватні коледжі та університети виросли кількісно і якісно в тих частинах світу, де традиційно домінував державний сектор, наприклад, в Латинській Америці та Східній Європі. Суперечливість цього явища ми вбачаємо у тому, що, з одного боку, приватні навчальні заклади дозволяють максимально розширити освітню пропозицію, а з іншого, за висновком міжнародних експертів, зумовлюють зниження загального рівня якості вищої освіти.

Нарешті, важливим проявом і, разом із тим, наслідком масовізації вищої освіти є університизація вищих навчальних закладів і диференціація університетів. Університизація є засобом перетворення в університети спеціалізованих вищих навчальних закладів, передусім педагогічних і технічних коледжів та інститутів. Такі процеси відбулися протягом останніх десятиліть у багатьох країнах, включаючи США, Україну та Російську Федерацію. Основна мета цих перетворень полягає в підвищенні статусу вишу, його привабливості для клієнтів, рівня фінансової підтримки з боку інвесторів (як урядових, так і приватних). Диференціація типів університетів пов'язана передусім із диверсифікацією потреб клієнтів вищих навчальних закладів. Другою причиною розвитку такої тенденції є ускладнення в період розвитку високих технологій багатьох видів професійної діяльності, для яких вища освіта стала абсолютно необхідною. Відбувається утворення та розвиток дослідницьких, навчальних, віртуальних, корпоративних, підприємницьких, розподілених по території, мережевих, національних, регіональних, міжнародних тощо університетів [1].

На завершення розгляду проблем масовізації вищої освіти відзначимо можливі ризики, що несе із собою цей процес. Експерти

одноголосно говорять про небезпеку зниження якості вищої освіти в умовах перетворення її з елітарної на масову. Об'єктивною підставою такого зниження є дефіцит ресурсної бази вищої освіти в умовах масовізації. Певною, хоча і частковою відповіддю на таку тенденцію є диверсифікація структури вищої освіти та професіоналізація навчальних програм вишів.

Висновки до розділу 2

Провідною ознакою сучасного суспільства, що зумовлена такими його характеристиками, як «інформаційне суспільство» (за Ф. Махлупом), «постіндустріальне суспільство» (за Д. Беллом), «мережеве суспільство» (за М. Кастельсом), «суспільство знань» (за Н. Штером) та «суспільство ризику» (за У. Беком), є інноваційний характер розвитку. Неперервні масштабні трансформації суспільного розвитку зумовлюють зміни в системах освіти, які набувають складного, непередбачуваного, ризиконебезпечного характеру. З огляду на такі міркування доцільним є врахування концептуальних підходів теорії «суспільства ризику» в характеристиці інноваційних процесів розвитку освіти в сучасному суспільстві. Такі підходи передбачають передусім ідентифікацію та оцінку ризиків, пов'язаних як із зовнішніми, так і з внутрішніми чинниками змін, розробку механізмів їх попередження та подолання.

У дослідженні здійснено характеристику широкої сукупності суспільно-політичних (процеси політичної та економічної глобалізації, регіоналізації), суспільно-економічних (розвиток економіки знань та перетворення університету на складову національної інноваційної системи), науково-технологічних (розвиток мережевого суспільства, ІКТ, становлення нової теорії навчання) та культурно-освітніх (інтернаціоналізація, масовізація та диверсифікація освітніх систем) чинників, що зумовлюють інноваційні процеси в системах освіти і, зокрема в системах вищої освіти, оскільки саме ця освітня ланка в найбільшій мірі зумовлює конкурентоздатність країни й суспільства в сучасному світі.

Визначено, що головними проявами впливу глобалізаційних процесів на розвиток вищої освіти, зумовлених їх неоліберальною ідеологією, є: *приватизація* (зменшення рівня субсидування державою освітньої

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

системи та активізація участі недержавних інвесторів у освітній сфері); *маркетингізація* (застосування ринкових принципів і механізмів в управлінні освітніми інституціями); *комодифікація* (сприйняття освіти не як духовної цінності, а як послуги, якою торгують); *корпоратизація* (перетворення навчальних закладів на бізнесові структури (корпорації) з відповідною зміною їх майнового статусу, форм управління та фінансування); *менеджеризація* (зміна ідеології управління вишами, в контексті якої відбувається перехід до застосування механізмів бізнесового менеджменту в освіті).

Схарактеризовано основні моделі управління вищою освітою, що набули розвитку в добу глобалізації, а саме: ринкова модель, партисипативна державна модель, гнучка державна модель, дерегульована державна модель. Визначено, що характеристикою, яка об'єднує всі названі вище моделі управління освітою, що запроваджуються в межах її інноваційного розвитку, є залучення до управлінської сфери недержавних структур, зокрема ринкових, громадських, інших зацікавлених сторін.

Доведено, що європеїзація як прояв політики нового регіоналізму та чинник впливу на інноваційний розвиток вищої освіти інтенсифікувалася в кінці ХХ ст. та набула сучасних форм у межах реалізації Лісабонської стратегії ЄС та Болонського процесу, завдяки чому вперше в історії людської цивілізації утворено велетенський геоосвітній простір, до якого входять 47 країн євразійського регіону.

Схарактеризовано тенденції подальшого розвитку європейської вищої освіти в пост-болонський період, що визначено в документах регіональної стратегії «Європа 2020»: підвищення рівня доступності вищої освіти, підвищення якості освітнього продукту та якості людського капіталу в системі вищої освіти, створення ефективних механізмів управління вищою освітою та її фінансування, зміцнення взаємозв'язків у «трикутнику знань» між освітою, наукою та бізнесом, підвищення рівня інтернаціоналізації вищої освіти як чинника покращення її якості

Сформульовано завдання розвитку вишу як складової глобальної, національної та регіональної інноваційних систем. Показано, що результатами інноваційної діяльності університетів, значимими для розвитку національної інноваційної системи, згідно з висновками

експертів, є нове фундаментальне наукове знання, що становить основу для інноваційного економічного й соціального розвитку в національному, регіональному та глобальному вимірах; нова технологічна інформація, яка може підвищити ефективність і продуктивність прикладних досліджень, здійснюваних у лабораторіях промислових підприємств; інноваційні професійні навички та людський капітал, носіями якого є університетські викладачі та студенти; наукові й технологічні мережі, створювані університетами й поширюють нове знання; технологічне обладнання та інструменти, використовувані у виробничому або дослідницькому процесах; прототипи нової продукції або технологічних процесів.

Зроблено висновки про наявність низки проблем, які заважають розвитку взаємодії вітчизняних вишів із суб'єктами економічної діяльності в межах національної інноваційної системи: низький рівень інвестиційної активності суб'єктів економічної діяльності у країні та регіонах; відсутність повного інноваційного циклу в діяльності більшості вишів; недостатній рівень розвитку матеріально-технічної бази вишів, що не відповідає завданням реалізації інноваційного циклу; відсутність ефективних технологій організації інноваційної діяльності, що визначається рівнем менеджерської компетентності адміністративного персоналу; невідповідність організаційної культури університету завданням інноваційного розвитку та комерціалізації інтелектуальної власності. Запропоновано стратегію інноваційного розвитку вітчизняного педагогічного університету в межах регіонального «трикутника знань», спрямовану на подолання визначених вище проблем.

З'ясовано, що одним із проявів інноваційного розвитку сучасного суспільства є набуття ним мережевого характеру, що означає реалізацію принципів налагодження взаємозв'язків за допомогою ІКТ, прозорості та свободи руху інформації, вільного обміну й поширення знань, інноваційного характеру діяльності, ефективного мережевого управління, змішаних форм власності, мережевого громадянства й мережевої відповідальності тощо.

Доведено, що поряд із чинниками соціально-економічного та соціально-політичного характеру важливу роль у освітніх інноваціях відіграє розвиток нової теорії навчання (від. англ. *new learning sciences*). У

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

дослідженні схарактеризовано ознаки традиційної (стандартної) моделі освіти, побудованої на засадах концепції інструктивізму, та нової, що розвивається на засадах концепції конструктивізму.

Аналіз численних доповідей міжнародних експертів ОЕСР переконливо доводить необхідність урахування особливостей *інтернаціоналізації вищої освіти* як чинника її інноваційного розвитку. У дослідженні визначено рівні інтернаціоналізації вищої освіти: глобальний, регіональний, національний, міжінституційний, інституційний та індивідуальний; з'ясовано головні причини актуалізації цього процесу; схарактеризовано специфіку зовнішнього й внутрішнього вимірів інтернаціоналізації; показано відмінності різних типів національних стратегій розвитку інтернаціоналізації вищої освіти (досягнення взаєморозуміння, отримання прибутку, кваліфікованої міграції, нарощування інтелектуального потенціалу).

Визначені вище чинники освітніх змін і тенденції розвитку інноваційних процесів пов'язані з виникненням широкої сукупності ризиків, ідентифікація яких повинна бути здійснена як на рівні функціонування національної системи освіти в цілому, так і на рівні конкретного закладу освіти зокрема. У контексті розгляду глобальних чинників з'ясуємо ризики, що виникають на рівні функціонування національної системи вищої освіти (див. Табл. 2.4).

Мінімізація названих ризиків потребує системи заходів як на державному рівні (законодавче забезпечення національних пріоритетів інноваційного розвитку вищої освіти, її конкурентоздатності та соціальної справедливості в освіті), так і на інституційному (збереження та інноваційний розвиток академічної професійної культури).

Таблиця 2.4

Характеристика глобальних та регіональних ризиків, пов'язаних з інноваційним розвитком вищої освіти

Чинники, що зумовлюють ризики	Характеристика ризиків інноваційного розвитку вищої освіти
Процеси політичної та економічної глобалізації	Маркетизація та комодифікація освітньої системи призведе до руйнування університету як культурно-освітнього феномену, до трансформації вищої освіти із суспільного блага на приватне благо, до послаблення в державній освітній політиці пріоритету принципів соціальної справедливості в освіті
Регіоналізація (європеїзація) освітньої політики	Втрата національних освітніх традицій, регіональна уніфікація структурних і культурних складових освітньої системи
Розвиток економіки	Абсолютизація в діяльності вишу пріоритетів вироблення

Управління інноваційним розвитком освіти в суспільстві ризику

знань, національних та регіональних інноваційних систем	конкурентоздатного наукового й науково-виробничого продукту та занепад навчальної і ще більшою мірою соціальної місії університету
Розвиток мережевого суспільства, інформатизація суспільства	Недоброякісне партнерство суб'єктів інноваційних мереж, що може призвести до втрат людських, інтелектуальних, фінансових, організаційних, часових ресурсів навчального закладу та системи освіти; втрата керованості навчальним процесом в умовах мережевої взаємодії
Інтернаціоналізація культурно-освітнього простору	Втрата ринкових позицій багатьма національними вишами в умовах появи на національному ринку освітніх послуг сильних зарубіжних (міжнародних) конкурентів; втрата інтелектуального капіталу навчальних закладів і кращого генофонду нації в цілому від процесів «брейн-дрейну», які посилюватимуться у зв'язку з розвитком процесів міжнародної мобільності студентів, викладачів, науковців, менеджерів освіти; вимивання національного компонента зі змісту освіти, зниження зацікавленості участі вишів у розвитку регіональної інноваційної системи, нівелювання соціальної місії вишів
Масовізація вищої освіти	Зниження якості вищої освіти у зв'язку з погіршенням її ресурсної бази (інтелектуальної, фінансової, технологічної тощо). Нівелювання університетських цінностей та академічної культури.
Розвиток нової теорії освіти	Методична та психологічна неготовність викладачів до використання здобутків нової теорії навчання в педагогічній практиці; неготовність менеджерів навчального закладу до розвитку його інноваційної культури в цілому, тобто в перетворенні з організації, що навчає, на організацію, що навчається

Список використаних джерел:

1. Анализ мировых тенденций развития научно-образовательной деятельности : аналитический обзор / Е. В. Вашурина, Н. В. Дрантусова, Я. Ш. Евдокимова, И. А. Майбутов. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2006. – 219 с.
2. Андрущенко В. П. Освіта на рубежі століть: філософія, методологія, практика / В. П. Андрущенко // Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія [В. П. Андрущенко, І. Я. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 99–166.
3. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну / У. Бек. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
4. Бек У. От индустриального общества к обществу риска / У. Бек // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 161–168. С. 15, 24, 45, 49, 59.
5. Гидденс Э. Судьба, риск и безопасность / Э. Гидденс // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 107–134.
6. К обществам знания : всемирный доклад ЮНЕСКО. – Париж : Издательство ЮНЕСКО, 2005. – 239 с.
7. Кастэльс М. Информационная эпоха: экономика, общество, культура / М. Кастэльс ; [под науч. ред. О. И. Шкаратана]. – М. : СЕУ, 2000. – 606 с.
8. Кремень В. Г. Українська освіта в добу глобалізації / В. Г. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 2. – С. 4–11.
9. Луман Н. Понятие риска / Н. Луман // THESIS. – 1994. – № 5. – С. 30–158.
10. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США / Ф. Махлуп. – М. : Прогресс, 1966. – 462 с.
11. Сбруєва А.А. Глобалізація – інтернаціоналізація: співвідношення понять в контексті розвитку міжнародної вищої освіти / А. А. Сбруєва // Теоретичні питання освіти і виховання :збірник наукових праць / за заг. ред. ак. АПН України М. Б. Євтуха – К. : КДЛУ, 2001. – Вип. 17. – С. 125–128.

12. Сбруєва А. А. Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.): монографія / А. А. Сбруєва. – Суми : Козацький вал, 2004. – 500 с.
13. Стратегии обеспечения равенства образовательных возможностей. Сравнительный анализ [Электронный ресурс]. – М. : Центр ОЭСР–ВШЭ, 2005. – 6 с. – Режим доступа : <http://www.oecdcentre.hse.ru>.
14. Томилин О. Б. Компетенции академического и административного персонала университета и инновационная деятельность / О. Б. Томилин, П. Н. Кочугаев, Л. А. Сухарев, Н. Н. Массерова // Университетское управление: практика и анализ. – 2007. – № 1. – С. 51–59.
15. Altbach P. G. Internationalization and Exchanges in Global University / Altbach P. G., Teichler U. // The Future of Sponsored Educational Exchanges in an Internationally Mobile Academy : a Symposium convened by the Institute of International Education and the German Academic Exchange Service (DAAD). – New-York, 2000. – 15 p.
16. An Agenda for new skills and jobs: A European contribution towards full employment. Communication from the Commission To The European parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Strasbourg, 23.11.2010. – 16 p.
17. Ball S. Global trends in education reform and the struggle for the soul of the teacher / S. Ball // Papers of the British Educational Research Association Annual Conference. – Brighton : University of Sussex at Brighton, 1999. – 18 p.
18. Beck U. Risk Society: Towards a New Modernity / U. Beck. – London : Sage, 1998. – 260 p.
19. Bell D. The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting / D. Bell. – New York : Basic Books, 1973. – 616 p.
20. Carnoy M. Globalization and educational reform: what planners need to know / M. Carnoy. – Paris : UNESCO, International Institute for International Planning, 1999. – 96 p.
21. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I : The Rise of the Network Society / M. Castells. – Oxford : Blackwell, 1996. – 594 p.
22. Castells M. Why networks matter // Network logic. Who governs in an interconnected world? / M. Castells, H. McCarthy, P. Miller, P. Skidmore (eds.). – London : Demos, 2004. – P. 219–229.
23. Cunningham S. New media and borderless education : a review of the convergence between global media networks and higher education provision / S. Cunningham, S. Tapsall, Y. Ryan, L. Stedman. – Canberra (Australia) : DEETYA, 1998. – P. 7–8.
24. Currie J. Universities and globalization: Critical perspectives / J. Currie, J. Newson. – Sage Publications, 1998. – 352 p.
25. Dale R. The varying effects of regional organizations as subjects of globalization of education // Comparative education review / R. Dale, S. Robertson. – Vol. 46 (1). – P. 10–36.
26. Drucker P. F. Post-capitalist society / P. F. Drucker. – N. Y. : HarperBusiness, 1993. – 260 p.
27. Etzkowitz H. The dynamics of innovation: from National Systems and «Me 2» to a Triple Helix of university–industry–government relations / H. Etzkowitz, L. Leydesdorff // Research Policy. – 2000. – № 29. – P. 109–123.
28. European Report on Quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators. – Brussels : European Commission, Directorate-General for Education and Culture, 2002. – P. 4.
29. Florida R. The rise of the creative class and how it's transforming work, leisure, community and everyday life / R. Florida. – N. Y. : Perseus, 2002. – 416 p.
30. Freeman C. The «National System of Innovation» in Historical Perspective / C. Freeman // Cambridge Journal of Economics. – 1995. – Vol. 19 (1). – P.
31. Froment E. Quality assurance and the Bologna and Lisbon objectives / E. Froment // Embedding quality culture in higher education. A selection of papers from the 1st European Forum for Quality Assurance. – Munchen, 2006. – P. 11–14.
32. Giddens A. Runaway world: How globalization is reshaping our lives / A. Giddens. – N. Y. : Routledge, 2000. – 128 p.

33. Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across The World. – UNESCO Institute for Statistics, 2011. – 310 p.
34. Hallak J. Globalization and its impact on education / J. Hallak // Globalization. Education and societies in transition [ed. T. Mebrahtu, M. Crossley, D. Johnson]. – Oxford : Symposium Books. – P. 21–40.
35. Held D. A. Global Transformations / D. A. Held, D. McGrew, J. Goldblatt, J. Perraton. – Stanford : Stanford University Press, 1999. – 544 p.
36. Held D. A globalizing world? Culture, economics, politics / D. Held. – London : Routledge, 2004. – 192 p.
37. Hirst P. Globalization in Question: The International Economy and the Possibilities of Governance / P. Hirst, G. Thompson. – London : Routledge, 2000. – 336 p.
38. International Handbook of Higher Education. Part One: Global Themes and Contemporary Challenges [ed. J. F. Forest; P. G. Altbach. – Springer, 2006. – 1168 p.
39. International Society of Learning Sciences [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www/isls.org/about.html>.
40. Knight J. Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries / J. Knight, H. de Wit. – Amsterdam : European Association for International Education, 1997. – 186 p.
41. Knight J. Issues and Trends in Internationalization: A Comparative Perspective / J. Knight // S. Bund, J.-P. Lemasson (eds.). A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalisation – Ottawa : International Development Research Center, 2001. – 300 p.
42. Knight J. Updated Internationalization Definition / J. Knight // International Higher Education. – 2003. – Vol. 33. – P. 2–3.
43. Lingard B. It is and it isn't: Vernacular globalization, educational policy and restructuring / B. Lingard // Globalization and education: Critical perspectives [ed. N. Burbules, A. Torres]. – N. Y. : Routledge, 2000. – P. 79–108.
44. Lundvall B. A. National Systems and National Styles of Innovation : paper presented at the Fourth International ASEAT Conference, «Differences in «styles» of technological innovation». – Manchester, UK, Sept. 1997.
45. Marginson S. After globalization: Emerging politics of education / S. Marginson // Journal of Education Policy. – 2008. – Vol. 14 (1). – P. 19–31.
46. Marginson S. Competition and Markets in Higher Education: a «Global Analysis» / S. Marginson // Policy Futures in Education. – 2004. – N 2, Vol. 2. – P. 175–224.
47. McCarthy H. Rapid growth of opportunities – new era / H. McCarthy, R. Jonathan, P. Skidmore // Journal of Education Policy. – 2006. – Vol. 16 (3). – P. 197–218.
48. Metcalfe S. The Economic Foundations of Technology Policy: Equilibrium and Evolutionary Perspectives / S. Metcalfe // Handbook of the Economics of Innovation and Technological Change [ed. P. Stoneman]. – Blackwell Publishers, Oxford (UK)/Cambridge (US), 1995. – P. 409–513.
49. Mok K.-H. Globalization and marketization in education. A comparative analysis of Hong Kong and Singapore / K.-H. Mok, J. Tan. – Edgar Elwar, 2004. – 168 p.
50. Mowery D. C. Universities in national innovation systems / D. C. Mowery, Bh. N. Sampat // The Oxford handbook of innovation [ed. Jan Fagerberg, David C. Mowery, Richard R. Nelson]. – Oxford University Press, 2004. – P. 209–240.
51. Muijs D. Networking and collaboration – What is the evidence? / D. Muijs // A paper presented at International Congress for School Effectiveness and Improvement. – Vancouver, Canada, January 4th–7th 2009. – 12 p.
52. Niosi J. National systems of innovations are « α -efficient» (and α -effective): Why some are slow learners / J. Niosi // Research Policy. – 2002. – № 31. – P. 82–124.
53. Nowotny H. Rethinking science: knowledge in an age of uncertainty / H. Nowotny, P. Scott, M. Gibbons. – Cambridge : Polity, 2001. – 288 p.
54. OECD. Education policy analysis. Focus on Higher Education. – Paris : OECD publishing, 2006. – P. 66–89.

55. OECD. Innovation in the knowledge economy: Implications for education and learning. – Paris : OECD Publishing, 2004. – 98 p.
56. OECD. Innovating to Learn, Learning to Innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – 258 p.
57. OECD. Internationalisation and trade in higher education. – Paris : OECD publishing, 2004. – P. 215–220.
58. OECD. Knowledge management in the learning society. – Paris : OECD Publishing, 2000. – 260 p.
59. Oslo Manual: Guidelines for Collecting and Interpreting Innovation Data. – 3-rd edition. – OECD/EC, 2005. – 191 p.
60. Papert S. The children's machine: Rethinking school in the age of the computer / S. Papert. – N. Y. : Basic Books, 1993 – 256 p.
61. Peters M. Neoliberalism. Encyclopedia of philosophy of education [Electronic resource] / M. Peters. – 1999. – URL : <http://www.educacao.pro.br/>.
62. Sawyer R. K. Optimizing learning: Implications of learning sciences research / R. K. Sawyer // Innovating to learn, Learning to innovate. – Paris : OECD Publications, 2008. – P. 45–66.
63. Scott P. Massification, Internationalization and Globalization / P. Scott // The Globalisation of Higher Education. Society for Research into Higher Education [ed. P. Scott]. – Buckingham : Open University Press, 1998. – P. 108–129.
64. Shepard L. A. The role of assessment in a learning culture / L. A. Shepard // Educational researcher. – 2000. – Vol. 29, N 7. – P. 4–14.
65. Simons M. Re-Reading Education Policies: Studying the Policy Agenda of the 21st Century / M. Simons, M. Olssen, M. A. Peters. – Rotterdam & Taipei : Sense Publishers, 2009. – 826 p.
66. Stehr N. The Fragility of Modern Societies: Knowledge and Risk in the Information Age / N. Stehr. – London : Sage, 2001. – 221 p.
67. Strange S. The retreat of the state: The Diffusion of Power in the World economy / S. Strange. – Cambridge : Cambridge University Press, 1996. – 239 p.
68. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems : communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. – Brussels, 2011. – 16 p.
69. Tertiary education. Extending the frontiers of knowledge // Global Education Digest 2006. Comparing Education Statistics Across The World. – UNESCO Institute for Statistics, 2006. – P. 21.
70. The concrete future objectives of education and training systems : report from the Education Council to the European Council [Electronic resource]. – Brussels, 2001. – 17 p. URL : http://www.europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/keydoc_en.html.
71. UNESCO. Global Education Digest 2011. Comparing Education Statistics Across The World. – UNESCO Institute for Statistics, 2011. – 308 p.
72. Waters M. Globalization / M. Waters. – London : Routledge, 1995. – 346 p.
73. Weiss L. The Myth of the powerless state: Governing the economy in a global era / L. Weiss. – Cambridge : Polity Press, 1998. – 280 p.
74. Yim D. S. Concept of national innovation system / D. S. Yim // Enhancing the competitiveness of SMES: sub national innovation systems and technological capacity-building policies. – Seoul, 2006. – P. 24–32.