

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ

**ФЕНОМЕН УНІВЕРСИТЕТУ
В КОНТЕКСТІ «СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ»**

Монографія

Київ – 2014

УДК 378.01:330.342 (477)

*Друкується за рішенням Вченої ради Інституту вищої освіти
Національної академії педагогічних наук України
(від 25 грудня 2014 р., протокол № 10/4)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

М.Д. Кулгаєва, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди;

С.А. Крилова, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософської антропології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова

АВТОРСЬКИЙ КОЛЕКТИВ:

*В.П. Андрущенко, В.П. Бех, М.І. Бойченко, І.В. Войтюк, О.Є. Гомілко,
Л.С. Горбунова, М.В. Гриценко, С.В. Курбатов, І.Ф. Надольний, Л.М. Панченко,
Є.А. Пінчук, І.М. Предборська, С.В. Пролєєв, І.В. Степаненко, Д.В. Шевчук, О.М. Шипко,
А.О. Ярошенко*

Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис) /
[В.П. Андрущенко, І.М. Предборська, Є.А. Пінчук, І.В. Степаненко та ін.]. – К., 2014. –
256 с.

ISBN 978-966-1557-38-2

У монографії проаналізовано основні проблеми, пов'язані з перспективами розбудови університету світового класу в Україні. Досліджено сучасну вищу освіту та трансформації феномену університету у контексті становлення «суспільства знань». Також йдеться про нові тенденції розвитку та форми сучасної університетської освіти в умовах соціально-економічних, культурних, екзистенціальних та технологічних реалій XXI століття.

Представлені у монографії результати дослідження можуть бути використані Міністерством освіти і науки України, ВНЗ України, установами НАПН України, радами ректорів регіональних університетських центрів України та позитивно вплинути на процес реформування університетської освіти у відповідності з сучасними світовими стандартами.

Текст монографії подано в авторській редакції.

© Інститут вищої освіти
НАПН України, 2014
© Колектив авторів, 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1. ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ВИМІР УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ	9
1.1. Університетська освіта: динаміка соціокультурних змін (<i>В.П. Андрущенко</i>).....	10
1.2. Університет як соціокультурний феномен: контекстуальне визначення проблеми (<i>І.М. Предборська, Д.В. Шевчук</i>).....	24
1.2.1. Соціокультурний контекст і виклики до університетської освіти.....	24
1.2.2. Можливості інформаційно-комунікаційного способу цивілізаційного розвитку для університетської освіти.....	33
1.2.3. Епістемологічні та антропологічні передумови трансформації університетської освіти в суспільстві знань.....	35
1.3. Сучасний університет як соціальний феномен: концептуальний підхід (<i>Є.А. Пінчук</i>).....	44
1.3.1. Поняття соціального інституту та засади філософської реконструкції соціального статусу університету.....	44
1.3.2. Соціальні функції сучасного університету.....	48
1.3.3. Основні сучасні тенденції розвитку університету як соціального інституту.....	51
1.4. Специфіка університету ХХІ століття (<i>Л.М. Панченко</i>).....	58
РОЗДІЛ 2. ТРАНСФОРМАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ	72
2.1. Університетська місія: історична генеза та глобальні трансформації (<i>С.В. Курбатов</i>).....	73
2.1.1. Місія університету на темпоральному перехресті.....	76
2.1.2. Між національним та глобальним: місія університету на просторовому перехресті.....	81
2.2. Ризики сучасного університету у контексті суспільства знань (<i>О.Є. Гомілко</i>).....	88
2.3. Трансверсальна раціональність як стратегія університетської освіти (<i>Л.С. Горбунова</i>).....	104
2.3.1. Проект трансверсального розуму в контексті глобальних мереж.....	104
2.3.2. Навчити перевчатися - шлях до трансверсальності мислення індивіда.....	113
2.3.3. Теорія трансформативного навчання дорослих.....	115
РОЗДІЛ 3. АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА АКсіОЛОГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ	134
3.1. Самовизначення особистості в контексті «суспільства знань» (<i>С.В. Пролеєв</i>).....	135
3.1.1. Людина-творець та потрійна криза її обґрунтування.....	135
3.1.2. Самість – ідентичність – сингулярність.....	140
3.1.3. Соціальний ефект альтруїзму.....	147
3.2. Мистецтво життєтворчості як парадигмальна стратегема університетської освіти у суспільстві знань (<i>І.В. Степаненко</i>).....	154
3.2.1. Криза університету і пошук нових стратегічних орієнтирів університетської освіти.....	154
3.2.2. Мистецтво життєтворчості як об'єктивний імператив освіти для ХХІ століття.....	158
3.2.3. Концептуальні контури мистецтва життєтворчості у сучасному філософсько- педагогічному дискурсі: стан, витoki і перспективи.....	160
3.2.4. Відповідність життєтворчої орієнтації університетської освіти ідеї сучасного університету.....	163
3.2.5. Основні складові мистецтва життєтворчості особистості і параметри її життєвої компетентності у «суспільстві знань».....	165
3.2.6. Стратегема мистецтва життєтворчості у перспективі зміни освітніх парадигм.....	171
3.3. Ціннісний спектр сучасної університетської освіти у сфері духовно-онтологічного існування особистості (<i>І.В. Войтюк</i>).....	177
РОЗДІЛ 4. ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ	193

4.1. Місце і роль соціальної філософії в навчальних програмах сучасного університету (<i>М.І. Бойченко</i>).....	194
4.1.1. Академічна проблематизація вищої освіти як завдання соціальної філософії щодо перманентного уточнення структури навчальних програм сучасного університету	194
4.1.2. Обґрунтування соціальною філософією завдань наукових шкіл у дослідних університетах.....	197
4.1.3. Визначення соціально-комунікативних засобів забезпечення вищої освіти як завдання соціальної філософії щодо змістового наповнення навчальних програм сучасного університету	203
4.2. Державно-громадське управління університетом: український контекст (<i>В.П. Бех</i>)	209
4.3. Рівний доступ до якісної вищої освіти в контексті формування «суспільства знань» (<i>М.В. Гриценко</i>).....	232
4.4. Формування компетентностей майбутніх працівників соціальної сфери в умовах модернізації університетської освіти (<i>А.О. Ярошенко</i>)	239
4.5. Освітній потенціал засобів масової інформації та сучасний університет (<i>О.М. Шипко</i>)	250
ВИСНОВКИ.....	256

ПЕРЕДМОВА

Революційні перетворення, що відбулися у розвитку людства протягом ХХ століття – наукова, науково-технічна, інформаційно-комп'ютерна революції – внесли радикальні зміни в процес функціонування освітніх систем. Більш за те, освіта набула нового соціального статусу і перетворилася із соціального інституту підготовки кадрів та соціалізації на сферу генератора суспільного розвитку. Утвердження у свідомості світової спільноти розуміння значення освіти як головної рушійної сили прогресивного розвитку людства привело до того, що ООН проголосило ХХІ століття століттям знань. Водночас, у «Всесвітній декларації про вищу освіту для ХХІ століття: підходи й практичні заходи», прийнятій у 1998 р. у м. Париж на всесвітній конференції ЮНЕСКО, було наголошено на провідній ролі вищої освіти й наукових досліджень як найважливіших компонентів культурного, соціально-економічного й екологічно стійкого розвитку людини, співтовариств і націй. Також було підкреслено, що у зв'язку з цим перед вищою освітою постають складні завдання, які вимагають її радикального перетворення й відновлення для того, щоб наше суспільство, що нині переживає глибоку кризу цінностей, могло вийти за рамки суто економічних мотивацій і сприйняти більш глибокі аспекти моральності й духовності. Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. розгорнулися дискусії щодо покликання і призначення університету, пошуку його нових суспільно-ефективних моделей, оскільки, за загальним визнанням, класичний університет гумбольдтівського типу якщо й перебуває не «у руїнах», як на тому наполягає Б. Рідінгс, то у глибокій кризі. Можна навіть сказати, що переосмислення ідеї університету, його покликання і призначення, розробка його нових моделей утворює своєрідний «мейнстрім» у сучасному філософсько-педагогічному дискурсі. Але теоретична проблема знаходження ефективних шляхів і механізмів гармонізації культурно-освітнього простору університету залишається відкритою.

ВСТУП

Оцінка сучасного стану проблеми. Переосмислення феномену університету – його покликання і призначення має здійснюватись, насамперед, із врахуванням специфіки загально цивілізаційного контексту його функціонування. Найбільш виразно цю специфіку виражає поняття «суспільство знань», або суспільство навчання. Сам термін «суспільство знань» («knowledge society») вперше вжив у 1966 році Роберт Лейн. Пізніше Роберт Хатчинс (1968) і Торстен Хусен (1974) запропонували модель «суспільства, що навчається». Вони обґрунтували, що у сучасному світі кожна людина у зв'язку з ускладненням і зміною життєвих завдань має навчатися протягом всього життя. Про становлення «суспільства знання», в якому «навчання вчитися» є загально усвідомленим імперативом, йдеться в працях Пітера Друкера (1969), а також у доповіді Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти під головуванням Едгара Форґа (1972). Цю ж думку висловлюють у своїх роботах, присвячених постіндустріальному суспільству, Деніел Белл і Амітай Етціоні. Подальша розробка концепту «суспільства знань» здійснювалась у 90-х роках у роботах Ніко Штера і Мануеля Кастельса. У 1996 році у Доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття під головуванням Жака Делора було підкреслено, що нові інформаційні технології можуть сприяти «постійному оновленню особистої та професійної компетенції». Нарешті, у 2005 році вийшла Всесвітня доповідь ЮНЕСКО «До суспільств знання», підготована колективом авторів – міжнародно визнаних і відомих фахівців у галузі економіки, соціології, соціальної філософії (М. Кастельс, Ж. Дерріда, Ю. Крістева, П. Рікер, А. Турен та ін.). В цій доповіді концепція «суспільства знань» подається як нова модель розвитку планетарного суспільства. Така модель, на думку ЮНЕСКО, може і має бути відповіддю міжнародного співтовариства на нові виклики, пов'язані з інформаційною революцією, глобалізацією, поширенням нових інформаційних технологій. Слід підкреслити, що на відміну від поняття інформаційного суспільства, яке засноване на інформаційно-комунікаційних технологіях та розуміється вузько технологічно, поняття «суспільство знань» не має єдиного визначення, але в різних його конотаціях наявні більш широкі соціальні, етичні та політичні параметри. «Суспільству знань», з точки зору його соціальної спрямованості, сприяє подоланню соціального відчуження, оскільки знання – суспільне надбання, яке має бути доступним для кожного. Його метою є соціальна інтеграція та заохочення соціальної активності кожного громадянина.

Практично розв'язані задачі. Ідентифікована проблема необхідності пошуку оптимального співвідношення між навчальним та дослідницьким компонентами, а також між національним та глобальним вимірами університетської діяльності. Сформовані ідеальні моделі університетської діяльності у відповідності з провідними міжнародними університетськими рейтингами. Проаналізовані основні проблеми, пов'язані з перспективами розбудови університету світового класу в Україні.

Прогалини знань, що існують у даній галузі. В даний момент відсутній чіткий аналіз трансформації та адаптації класичної моделі університету в умовах глобального інформаційного суспільства. Недостатньо вивчені механізми та шляхи інтеграції традиційної університетської діяльності, особливо у вітчизняних умовах, до сучасних форм діяльності корпоративного та підприємницького університету. Відсутня артикуляція концепції розбудови університету світового класу в Україні.

Провідні організації та провідні вчені / фахівці даної галузі. Філіп Альтбах та Центр міжнародної вищої освіти Бостонського університету (США); Франс ван Вугт та Центр вивчення політики у галузі вищої освіти Університету Твенте (Нідерланди); Геро Ферекейль та Центр вищої освіти СНЕ (Німеччина).

Світові тенденції розв'язання поставлених задач. Тенденція посилення впливу міжнародних та національних університетських рейтингів на форми, зміст та напрямки реформування університетської діяльності. Тенденція посилення взаємодії між

університетською освітою та ринком праці. Тенденція переорієнтації елітного сегменту університетської освіти на проведення наукових досліджень та інноваційне «перезавантаження» навчальної діяльності.

Актуальність даної роботи та підстави для її виконання. Важливість запропонованої теми зумовлюється відставанням університетської освіти від потреб суспільства й запитів особистості, суттєвими змінами у науці, культурі, системі цінностей, а також виходом університетської освіти за межі національної держави, формуванням глобального освітнього простору тощо. Тож найважливішого значення набуває розробка релевантних філософсько-методологічних засад феномену університету в «суспільстві знань» з метою побудови комунікативної відкритості, виходу з ізоляції у питаннях університетської освіти, розвитку особистості й підвищення конкурентоздатності держави. Розробка запропонованої теми дозволить здійснити загальний теоретичний аналіз сучасного бачення університету в Україні і світі, рівня і значення вітчизняної університетської діяльності в системі загальнодержавної освітньої політики.

Актуальність і соціальна значущість теми впливають з Національної доктрини розвитку освіти України, Державних національних програм «Освіта. Україна XXI століття» і «Трансформація гуманітарної освіти в Україні», прийнятого КМ України в 2010 році, Положення про дослідницький університет, Закону України про вищу освіту. Запропонована наукова тема безпосередньо пов'язана з дослідженням проблем вищої школи, освітніх процесів, імплементаціями західних підходів до стандартів у вітчизняну систему університетської освіти, розробкою моделей оцінки її ефективності в сучасних умовах. Проблема дослідження університетського сегменту сучасної освіти України є актуальною як для побудови національних стратегій у цій галузі, так і у контексті євроінтеграційних тенденцій вітчизняної вищої освіти.

Мета дослідження – виявити та проаналізувати нові тенденції розвитку та форми сучасної університетської освіти в умовах соціально-економічних, культурних, екзистенціальних та технологічних реалій XXI століття.

Об'єкт дослідження. Сучасна вища освіта у контексті «суспільства знань».

Предмет дослідження. Сучасні трансформації феномену університету у контексті становлення суспільства знань.

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань дослідження передбачається використання різноманітних методів, а саме: узагальнюючого, синергетичного, аутопоезису, структурно-функціонального, феноменологічної редукції, компаративного аналізу, герменевтичного, діалогічного, міждисциплінарного моделювання, міждисциплінарного синтезу та конективної логіки.

Теоретичні основи – провідні розробки сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників у даній галузі. Для розробки концепції університетської освіти у контексті становлення «суспільства знань» визначальне значення мали праці Ф. Альтбаха, Д. Белла, Г. Бейтсона, Д. Боткін, Ф. ван Вугта, Ю. Габермаса, Ж. Делора, Ж. Дерріда, П. Друкера, М. Ельманджир, А. Етціоні, М. Кастельса, Ю. Крістевої, Р. Лейна, М. Маліца, Е. Морена, П. Рікера, Е. Тоффлера, А. Турена, Г. Ферекейля, П. Фрейре, Е. Фора, Р. Хатчинса, Т. Хусена, Н. Штера та інших.

Галузь застосування – вища освіта України та інституції її теоретико-методологічного забезпечення.

Взаємозв'язок з іншими роботами – дослідження продовжує попередні науково-методологічні роботи відділу та корелює з іншими науковими темами, заявленими до розробки у 2014 році.

Наукова новизна. Упродовж 2012–2014 рр. відділ здійснював науково-дослідну розробку планової теми «Феномен університету в контексті «суспільства знань»». У результаті ідентифіковано 12 закономірностей, 20 тенденцій; сформульовано 14 гіпотез, 8 концепцій, 1 науковий принцип, 2 методи та 3 моделі. На їх основі розроблено Концепцію

розвитку університетської освіти України в умовах «суспільства знань», підготовлений рукопис колективної монографії «Феномен університету в контексті «суспільства знань».

Практичне значення. Результати дослідження можуть стати важливим теоретико-методологічним підґрунтям для подальшого вивчення і теоретичного розв'язання проблем модернізації вищої школи, удосконалення освітніх процесів на основі імплементації західних підходів до стандартів у вітчизняну систему університетської освіти.

Результати дослідження можуть бути використані при розробці нових освітніх стратегій в українському суспільстві, модернізації вищої освіти України, зокрема університетської освіти, а також в процесі викладання університетських курсів. Результати НДР можуть бути використані Міністерством освіти і науки України, ВНЗ України, установами НАПН України, радами ректорів регіональних університетських центрів України та позитивно вплинути на процес реформування університетської освіти у відповідності з сучасними світовими стандартами.

РОЗДІЛ 1

ЦИВІЛІЗАЦІЙНИЙ ВИМІР УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

1.1. УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА: ДИНАМІКА СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН

Університет – один з найдавніших закладів, діяльність якого спрямована на розвиток освіти, науки і культури в широкому спектрі фізико-математичних, природничих, гуманітарних, техніко-технологічних та ін. галузей знань, підготовки фахівців за всіма рівнями академічних кваліфікацій. Перші університети з'явилися у XII–XIII ст. в Італії, Іспанії, Франції, Англії. Найстарішими в Україні є Львівський, Харківський, Київський національні університети, прирівняні до них Києво-Могилянська та Острозька академії. Концентрація в університетах найбільш талановитих науковців та педагогів, а головне креативної, перспективної молоді підносить їх до статусу культуротворчих і, навіть, місто утворюючих чинників. Потужний університет, за правилом, визначає статус міста, області чи регіону. Нерідко саме за потужністю університету визначається статус країни, інтелектуальна спроможність народу. Розвиток університетів є одним з найбільш показових критеріїв розвитку держави і суспільства, їх спрямованості у майбутнє.

Як констатують філософи, «життя складне і в ньому відбуваються постійні зміни». Економіка і політика, соціокультурні і духовні процеси в наші дні багато в чому відрізняються від аналогічних процесів, які визначали вигляд і сутність, філософію і мораль життєдіяльності людини минулого. Причому, не тільки «далекого минулого», скажімо, епохи Просвітництва чи Нового часу, але й століття XX, значна частка якого охоплює творче життя науковців, що активно працюють і досьогодні. Світ змінюється на очах. Й ще більш глибокі зміни проглядаються в найближчому майбутньому не озброєним оком. Як жити у змінному світі, якими якостями має володіти людина, щоб почуватись в ньому комфортно і впевнено, яку роль у підготовці до життя має відіграти основний механізм соціалізації – освіта і як має змінитись її університетський сегмент уже в найближчий час? Відповіді на ці запитання не лежать на поверхні. Вони потребують скрупульозних прогностичних досліджень. Спробую пройти їх стежками, крайньою мірою у напрямі, який підказує сучасний рівень інтелектуальної культури людства, освоєним мною у відповідності з власними пізнавальними можливостями.

Скептики говорять, що жоден прогноз в історії соціально-політичної думки ще не отримав свого повного підтвердження. Можливо це так і є. Однак, вчені і політики, діячі освіти, науки і культури справу прогнозування не залишають, понад те, активно працюють у цьому напрямі, періодично намагаються зазирнути за горизонт, розповісти про побачене майбутнім поколінням. Спроби прогностичного аналізу здійснюються у всіх сферах суспільного й індивідуального життя. Не є винятком і така людиноємна сфера, як освіта. І хоча прогнозування розвитку вищої освіти є справою надзвичайно складною, над цією проблемою працюють сотні тисяч науковців і педагогів, десятки сотень науково дослідницьких інститутів, мільйони пересічних громадян по обидва боки океану, які хочуть забезпечити своїм дітям і внукам конкурентоздатну освіту і виховання. Кожен має свою точку зору, продиктовану індивідуальним досвідом, суспільною рефлексією політичних, економічних, соціокультурних проблем розвитку власної держави і світу, уявою про майбутнє з точки зору індивідуально зрозумілих загальнолюдських пріоритетів та цінностей. Ті чи інші прогностичні висновки, зроблені черговим сміливцем, відразу ж піддаються універсальній критиці. Ситуація нерідко доводиться до такої стадії, коли про більш менш прийнятний прогноз вчені розпочинають розмову лише у вірогідному ракурсі, або як про боротьбу чи взаємодію рівносильних (хоча й різноспрямованих) тенденцій, перемога однієї з яких визначить той вигляд освіти, який буде реалізовано у XXI столітті.

Все це диктує потребу розгорнутих наукових досліджень такої загальної для всіх галузей освітньої діяльності проблеми, як **філософія освіти**. Враховуючи актуальність і недостатньо розгалужений розгляд означеної проблеми в сучасній світовій і вітчизняній педагогічній думці, хочу привабити до неї увагу вчених і педагогів, особливо, працівників

вищої школи. Адже лише спільними зусиллями ми можемо зрушити її з «мертвої точки», подолати ситуацію флуктуації ідей розвитку освіти, обумовлену Болонськими домовленостями.

Я аж ніяк не заперечую актуальності й практичної значимості наукових пошуків у царині змістовних напрямів трансформації освітніх систем Європи і світу в контексті Болонських декларацій. Поле для науки тут є. Особливо з точки зору вивчення порівняльних характеристик національних систем освіти, формування єдиної нормативно-правової бази, яка б врегульовувала освітні процеси в європейському культурному просторі, роз'яснення один одному власних національних освітніх традицій, забезпечення їх ефективної взаємодії на основі взаємодоповнення. Потребують більш глибокого дослідження й такі сюжети, як запровадження кредитно-модульної системи навчання, академічна мобільність викладачів і студентів, забезпечення рівного доступу до якісної освіти, освіта впродовж життя, взаємозв'язок системи «освіта – наука – практика – виробництво» тощо. Все це актуально і потрібно. Однак, ризикну зробити наступний висновок: **означена проблематика загалом відома уже не лише науковцям у галузі освіти, але й широкому колу педагогічної громадськості.** Публікації з проблем розвитку освіти в контексті Болонських декларацій, з якими я мав змогу ознайомитись в останні роки, багато в чому дублюються. І це зрозуміло. Болонські домовленості вже давно перейшли рубікон теорії й розгортаються в практичній площині, актуалізуються на рівні впровадження в практику національних освітніх систем. І хоча тут виникає низка цікавих для теоретичного розгляду і актуальних з точки зору конкретної практики проблем, як на мій погляд, **магістраль філософського прогнозу розвитку освіти ХХІ століття сьогодні вийшла за межі Болонського процесу.** Завдання сучасної філософії освіти полягає у визначенні контурів цього виходу; далі – дослідження детермінуючих факторів і суті; нарешті – можливих ризиків, суперечностей та їх уникнення з метою забезпечення освіти для потреб ХХІ століття. Мова йде про філософію розвитку освіти в пост-Болонському просторі. Ризикуючи «стикнутися» із серйозними непорозуміннями з боку колег, яким притаманний прагматично-традиційний погляд на освіту, я все ж таки зупинюсь на цьому більш детально.

Вища освіта... Що це таке й для чого вона потрібна? Насамперед, це – система підготовки спеціаліста вищої кваліфікації, яка здійснюється на основі розвитку науки і культури з урахуванням вимог виробництва, ширше – суспільної практики та перспектив їх розвитку. Кожен новий поворот соціальної практики, кожне нове слово в науці змінює вигляд вищої освіти, обумовлює її трансформацію у відповідності з тими вимогами, які вони делегують. Логічно поставити запитання: які теоретичні й практичні вимоги висуне до освіти теорія (наука) і практика ХХІ століття, в якому змістовному контексті відбудеться зміна вищої освіти і що нас очікує уже в найближчі 10, 15, 20 років?

Як відомо, вища освіта зароджується і формується в системі античної культури. У якості ж соціального **інституту** її витoki відносяться до періоду становлення перших університетів – Болонського (Італія), Оксфордського і Кембриджського (Англія) та Парижського (Франція) – ХХІІ–ХІІІ ст. Історична еволюція вищої освіти впродовж століть демонструє унікальну розмаїття закладів, напрямів та методик підготовки фахівців, організації освітянської справи та управління. Разом з тим, помітними є дві головні тенденції: 1) здійснення вищої освіти через зміцнення її головних осередків – університетів; 2) її трансформація (за змістом і формами навчання) як відповідь на потреби змінної суспільної практики.

Яка ж участь очікує університети, а вслід за ними – вищу освіту в ХХІ столітті і які основні вимоги формує воно до вищої освіти?

Як показує досвід, формування фахівця високої (вищої) кваліфікації – дійсного професіонала – була й залишається однією з нагальних потреб суспільного розвитку. Професіонал – це людина, яка обрала певну сферу діяльності у якості постійної життєвої справи, досягла в ній досконалості й обернула це заняття в професію. Підготувати,

виховати таку людину не просто. Цей процес не може здійснюватись самоплинно. Навіть при неабияких інтелектуальних, мистецьких чи фізичних задатках, для цього потрібен вчитель і установа, що забезпечить їх належний розвиток і реалізацію. Самостійність особистості у здобутті професії – це лише одна сторона справи. Друга ж пов'язана з організацією процесу, що найбільш ефективно може бути реалізованим у формі університету.

Звичайно, в епоху глобалізації та інформаційних технологій цю потребу можна задовольнити «вищою самоосвітою», однак вона «розтягується в часі» і «розпливається» у спрямованості. Понад те, «вища самоосвіта» більшою мірою орієнтується на індивідуальні, а не на суспільні інтереси й потреби. В той же час, цивілізація, яка базується на високих технологіях, здатна зберегти себе як людство лише за умови інтегративної єдності народів і культур, їх толерантності й універсальній взаємодії. Означена єдність не є вродженою чи спадковою. Вона досягається механізмами соціалізації, однією з ступенів якої є інституціонально сформований феномен «вищої освіти». А це означає, що **вища освіта і надалі залишиться затребною як найбільш ефективний механізм підготовки професійних кадрів вищої кваліфікації**. Тенденції, що розгортаються на початку XXI століття, загальна логіка розвитку цивілізації дозволяють зробити три висновки: 1) основні функції університетів мають залишитись незмінними; 2) інституту «вищої освіти» – зокрема, його провідним осередком – університетам – у XXI столітті нічого не загрожує; 3) університети й надалі будуть розвиватись у відповідності з досягненнями науки, вимогами суспільної практики та індивідуальними запитами особистості.

Зрозуміло, вища освіта не залишиться незмінною. Якщо справедливим є положення про те, що «кожне нове відкриття в галузі природничих наук змінює форму матеріалізму», не менш справедливим слід вважати висновок про те, що кожне нове цивілізаційне досягнення людства завжди буде чинити тиск на вищу освіту, на її зміст, організацію, напрями підготовки фахівців, перспективи розвитку. Освіта минулого століття цілком закономірно була «дитиною своєї епохи» – епохи індустріалізму та технологічних (у тому числі й соціальних) революцій. Спробую проаналізувати його якісні характеристики, виявити їх вплив на освіту, утвердження цього соціального інституту в його нинішньому стані.

Розпочну з простого запитання: якими досягненнями чи суперечностями утвердилось XX століття в загальній історії? **Сфера науки**, наприклад, ознаменувалась такими досягненнями, як відкриття пеніциліну (Флемінг, 1928); розщеплення ядра (Отто Ган і Фріц Штрассман (1938); створення теорії відносності (Ейнштейн, 1945); прорив у освоєнні космосу (політ Юрія Гагаріна (1961) та вихід Армстронга на Місяць (1969); впровадження в практику інформаційних технологій (модель НОКІА, макрософт...), вирощенням клона Доллі. XX століття стало століттям науково-технічного прогресу з усіма позитивними і негативними наслідками. Вища освіта відразу ж зреагувала на цю реальність й утвердилась як індустрія знань з головним завданням їх впровадження у виробництво, ширше – у соціальну практику.

Політичну сферу минулого століття характеризують революція в Мексиці (1911) та Росії (1917), перша світова війна, громадянська війна в Росії та Іспанії, всевладдя і падіння Гітлера, Муссоліні та Сталіна, голодомор та репресії в більшовицькій Росії (1933. 1937). Середина століття позначена кровопролитною й вкрай руйнаційною другою світовою війною, апогеєм якої стало ядерне бомбардування Японії та Нюрнберзький процес над фашизмом. Фултонська промова Черчилля поклала початок «холодній війні». Помітними в світовому політичному просторі стали створення ООН, перемога революції на Кубі та карибська криза, війна США у В'єтнамі, пражська весна, провал військової компанії СРСР у Афганістані, розвал СРСР та «соціалістичного табору», утворення низки незалежних держав, а в їх числі – України, яка потужно виявляє себе на міжнародній арені. Вища освіта зреагувала на цю реальність посиленням філософсько-світоглядної

складової навчально-виховного процесу. У ряді випадків ситуація розрослась до протистояння навчальних предметів, що викладались у країнах з різним соціально-політичним устроєм, особливо, соціо-гуманітарного профілю, утвердження тенденції до «мілітаризації» освіти, часткового підпорядкування останньої нуждам військово-промислового комплексу.

Суттєвих змін зазнала **економічна сфера** суспільства, насамперед, промисловість. Систематичне використання нових фундаментальних відкриттів у природознавстві і суспільних науках, зокрема, нових джерел енергії, матеріалів з наперед заданими властивостями і технологій, освоєння навколоземного простору, комплексне впровадження автоматизованих систем одержання і перетворення інформації, і т. ін. засвідчили про формування та розвиток такого чинника, як науково-технічний прогрес, що спричинив переворот не лише в системі матеріального виробництва, але й в суспільстві загалом. На жаль, дієвість цього чинника мала не лише позитивні, але й негативні наслідки. Використання досягнень науки і техніки в мілітаристських цілях зростило загрозу ядерного колапсу й знищення цивілізації як такої; реальною стала загроза отруєння оточуючого людину середовища; ще більш реальною стала загроза вичерпності життєдайних ресурсів цивілізації тощо. Реакція вищої освіти виявилась миттєвою: центральною в ній стала тематика виживання цивілізації під тиском глобальних проблем сучасності, особливо, загрози ядерного колапсу та екологічної катастрофи. Чорнобильська аварія заставила світ (і освіту) переглянути свої уявлення не лише про межі можливого розвитку цивілізації, але й про саму здатність (і ресурси) виживання і індустріально- і військово- загрозовому світі.

Знаковими в **соціокультурній сфері** минулого століття стали розширення і поглиблення міжкультурних контактів, поява нових форм і видів мистецтва, а разом з цим – засилля «масової культури», «індустрії розваг», стандартизації способу життя, урбанізації і конформізму, маніпулювання свідомістю і поведінкою мас, новітніх форм відчуження людини від людини. Своєрідні психолого-соціальні стреси пережили народи світу, під впливом таких катаклізмів, як друга Світова війна, агресія США у В'єтнамі, СРСР – у Афганістані; вбивство борця за свободи африканських народів, антирасиста Мартина Лютера Кінга (1959); смерть принцеси Діани; бомбардування США Косова та Іраку, терористичні акти в США, Ізраїлі та Росії тощо. Засуджуючи ці соціальні пороки, прогресивна частина людства прагла до інтеграції, взаємодії культур, обмеження бідності, розвитку освіти. Кінець ХХ століття ознаменували інтенсивні євро-інтеграційні процеси, введення європейської валюти; об'єднання народів у протидії у протидії міжнародному тероризму. Вища освіта якимось непомітно стала явищем міжнародним не лише у розумінні конкурентоздатності фахівців, але й в контексті формування їх здатності працювати разом у різних регіонах світу, утверджувати загальнолюдські цінності, атмосферу співдружності, а не протистояння.

Зрозуміло, надто багато історичних фактів залишилось за межами нашого аналізу. Однак, навіть невеликий їх перелік дає підстави для формування загального уявлення про ХХ століття, його місце в історії цивілізації, основні досягнення та суперечності розвитку. У порівнянні з ХІХ століттям, світ ХХ цивілізації змінив свій економічний, політичний і соціокультурний вигляд. Разом з цими змінами він висунув до людини, її підготовки до життя, насамперед, до її освіти низку нових вимог. Власне, в контексті цих вимог і змін відбулась трансформація вищої освіти, вершиною якої став Болонський процес. Якщо на початку ХХ століття, скажімо, для народів, які проживали у складі колишньої Росії, головною освітянською проблемою була проблема ліквідації неписьменності й залучення до вищої освіти вихідців із робітників і селян, то кінець століття поклав початок своєрідній епосі знань, здобуття яких є першочерговим завданням для всіх, для кожного і впродовж життя. У загальному вигляді європейська освіта ХХ століття будується на таких загальних підвалинах: 11–12 річна загальноосвітня підготовка майбутнього абітурієнта; єдність системи «наука – освіта – бізнес – практика»; рівний доступ до якісної освіти;

інформатизація освіти; освіта впродовж життя; академічна мобільність викладачів і студентів; кредитно-модульна технологія навчання; демократизація освіти; єдність національних та загальнолюдських культурних пріоритетів; державно-громадське управління освітою.

Звичайно, не в кожній країні ці критерії та показники нині сформовані у повному обсязі. Деякі з країн, у тому числі й Україна, їх лише формує, трансформуючи вищу освіту в контексті Болонських домовленостей. Однак, як кажуть в народі, «це вже – справа техніки». Аналіз тенденцій, що розгортаються в науці, культурі і в суспільній практиці, дає підстави для висновку про те, що більшість з цих умов залишаться чинними і в майбутньому, крайньою мірою, в першій третині (а може й половині) наступного століття. Предметом теоретичних розвідок вони можуть слугувати лише частково, в тій частині, де вивіряються пріоритети й відпрацьовуються відповідні механізми. Рано чи пізно означені умови будуть сформовані й національний освітній процес органічно ввійде в європейське річище як того вимагає суспільна практика.

Освіта ж не залишиться незмінною. Нові обриси життя, що проглядаються, встановлять для неї нові контури, обумовлять трансформацію в контексті відповіді на новітні суспільні й особистісні виклики. Аналіз соціокультурних, політичних та економічних змін, що здійснюються в сучасному світі, дозволяє виокремити чотири взаємно залежні групи чинників, які формують ці виклики: 1) глобальні (зовнішні), 2) локальні (внутрішні), 3) форс-мажорні, 4) життєво-побутові. **Першу з них** складають такі світові явища, як **глобалізація та інформаційна революція**, активізація процесів переміщення людей, інтенсифікація кроскультурних комунікацій тощо. Світ став на рейки інноваційного типу прогресу, формування суспільства знань, а тому й потребує інноваційної особистості, підготувати, виховати яку має сучасна освіта. Як справедливо зазначає академік Василь Кремень, освіта має стати інноваційною, а значить – справою новаторською, активною, творчою. Реагуючи на глобальні виклики ХХІ століття, університетська освіта узгоджує (і трансформує) національні моделі із загальними тенденціями її розвитку, активно розробляє, залучає і використовує інформаційні технології, поглиблює міжнародні контакти, обмінюється досвідом через створення міжнародних інституцій та наукових колективів, включене та дистанційне навчання, обмін педагогами та науковцями, наукове стажування, стає все більш відкритою.

Друга група чинників, що формують низку новітніх викликів сучасній освіті, складається з **внутрішніх суспільних змін**. Для України та ряду інших незалежних держав, що утворились в результаті розпаду СРСР, основними серед них є процеси становлення державності, утвердження ринкових та демократичних відносин, формування громадянського суспільства, політичної нації, здійснення низки інших перетворень, які утверджують їх конкурентоздатність у світовому середовищі. Здавалося б, їх вплив мав би інтенсифікувати розвиток освіти, збудити науковий пошук. Між тим, реальність немилосердна: суперечливе (а в деяких випадках хибно зорієнтоване) розгортання означених процесів не тільки не сприяє розвитку освіти, а навпаки – деформує її. Нам неприємно про це говорити, але фактом залишається те, що більшість громадян, особливо молоді, зневірилась у процесах, початок яким поклало історичне проголошення Незалежності України. Люди «тікають від політики», «зависають у повсякденності», недовіряють державним інститутам і чиновникам, зневірюються в освіті. А це вже – виклик, відповідь на який має дати у тому числі й освіта. Зрозуміло, на першому місці мають стояти перетворення, які мінімізують негативи суспільного розвитку, а в перспективі – ліквідують їх. Однак роль освіти від цього не зменшується. Не зважаючи на негаразди, які не дають можливості університетам розгорнути просвітницькі, дослідницькі та виховні потужності у повному обсязі, освіта має повернутись обличчям до людини і суспільства, виховати в людині здатність і готовність до активної участі в житті суспільства, мобілізувати її творчу енергію. Освіта нині поступово, але все більш потужно заявляє про себе як чинник державотворення, інтелектуальний ресурс прогресу.

Третю групу викликів до людини, її підготовки до життя засобами освіти формують **явища і процеси неочікуваного характеру**. Ритм, стиль, спосіб життя народів, країн і континентів, а разом з цим і освіту як основний механізм соціалізації особистості та її підготовки до життя, нерідко змінюють глобальні техногенні катастрофи, природні катаклізми, військові зіткнення тощо. Навряд чи хто буде заперечувати той факт, що саме після Чорнобильської катастрофи радикально змінились філософія та зміст підготовки фахівців вищої кваліфікації з фізики, ряду природничих дисциплін, екології і, навіть, з філософії. Причому, не тільки в Україні, але й у більшості університетів світу. Означені зміни інтенсифікувала обумовлена стихійними процесами глобальна аварія на ядерних об'єктах Японії. До чинників неочікуваного характеру, які змінюють спосіб життя народу, а вслід за тим – філософію його освіти, я відношу глобальні природні катастрофи, а головне – таке потворне явище, як війна. І хоча освіта, особливо вища, університетська, існує як відносно самостійне явище, не враховувати викликів неочікуваного характеру на неї, все ж таки, не можна. Для нашого суспільства у буквальному розумінні шокуючим чинником, яке змінює стиль і ритм всього суспільного життя, стало таке потворне явище, як війна.

До сих пір всі ми жили в умовах миру. Звикли до миру. У мирному контексті розвивали економіку і політику, культуру і науку. Ми відчували себе захищеними. Подорожували. Батьки з впевненістю у завтрашньому дні йшли на роботу, діти – до школи. Війна раптово змінила весь спосіб життя, економіку, культуру, виробництво і споживання. Не стала виключенням і освіта. Освіта миру зосереджувалась на обміні міжнародними науковими та культурними здобутками, толерантності та співпраці. Вона формувала оптимістично-впевнений погляд на життя і раптом... Анексія Криму, тероризм та вторгнення колишніх «братів» у наші території змінює не тільки суспільну атмосферу, але й психологію кожної особистості. Змінює вона й освіту. Життєвий простір і освіту полонить розгубленість, страх, а також агресивні екзистенції не тільки щодо безпосередніх терористів, але й до всіх «колишніх братів», особливо, до держави, яка гарантувала нам безпеку і недоторканість!

Сотні, а може й тисячі загиблих, зруйновані міста і села, тисячі біженців... Все це руйнує усталені уявлення про мирне співіснування і стабільність міжнародних угод та домовленостей, підриває віру молоді у майбутнє, й допоки лунають постріли, створює і відтворює атмосферу ворожості і ненависті. Ми пишаємось героїзмом наших бійців і одночасно прекрасно розуміємо, що молодь поступово зневірюється в ідеалах, втрачає цінності, за які боролись старші покоління, що освіта і виховання мають здійснюватись на принципово інших принципах. А це вже – виклик, не рахуватись з яким можуть тільки невігласи.

Є й ще одна обставина, якою не можна нехтувати: **вкрай низький рівень життя пересічної людини**, який підштовхує її не тільки до байдужості, але й до скоєння злочину. Раковою пухлиною розповзається в суспільному організмі такі негативи, як бідність і безробіття, корупція, хабарництво, алкоголізм та наркоманія. Десятки, а може й сотні наркозалежних дітей навряд чи почують виховне слово вчителя, а їх корумповані батьки навряд чи відмовляться від кругленьких сум, на яких вони вибудували власний добробут. Тисячі пенсіонерів навряд чи зрозуміють політику підвищення цін і замороження пенсій, падіння рівня життя, а головне – байдужість до всяк і кожного «великого і, особливо, пересічного чиновника. То ж з якими настановами має постати перед учнями пересічний вчитель? З якими морально-політичними установками має зайти в аудиторію професор? У чому вони мають переконати своїх вихованців?!

Глобалізація та інформаційна революція, війна і внутрішні негаразди, суперечності, труднощі змінюють світ так швидко, що ми – педагоги – не встигаємо осмислити ці зміни, осягнути їх філософію, перевести її на мову освітньої політики, а далі – на мову конкретних навчальних технологій. **Майбутня освіта має «подолати» освітню практику ХХ століття, вийти за її межі, освоїти нові обрії, утвердитись у якості самодостатньої**

для людини XXI століття. У цьому й полягає головний сенс реформи, на необхідності здійснення якої наголошує Президент України, вже котрий раз загострюючи увагу керівництва міністерства освіти і науки, науковців і освітян держави. Частковий, дрібний, косметичний ремонт системи – це ще не реформа. Вірніше, це лише підготовка до неї. Дійсна ж реформа має розпочатись з «продовження-подолання» свого попередника, з дискусій про те, якої освіти потребує XXI століття; що слід взяти з собою від попередньої моделі, а від чого слід відмовитись; які суспільні трансформації визначають основні експектації людини щодо здобуття освіти, нарешті, якими ж головними річищами розгорнеться освітянський процес в змістовному і організаційно-управлінському аспектах?

Аналізуючи процес «подолання» ХУІІ століття ХІХ-м, Ф.Ніцше визначив два головних суб'єкти: 1) Наполеона, який «замислив Європу як політичне ціле» і 2) Гете, який мріяв про єдину європейську культуру, що повністю наслідує всю дсягнуту «гуманітарність» (Ф. Ніцше. Воля к власти. – М., 2005. – С. 81–82). І хоча політичну консолідацію Європи здійснила історія, а не тільки Наполеон, як і процес духовної єдності на основі досягнень світової гуманістики забезпечила когорта гуманістів ХУІІІ–ХІХ століття, а не тільки Гете, в своєму передбаченні великий філософ не помилився: нову цивілізаційну якість ХІХ століттю забезпечили саме ці, а не якісь інші чинники.

Те ж саме стосується й століття ХХ. Навряд чи сьогодні ми зможемо назвати особистість, яка «подолає» минуле століття і визначить головні контури століття майбутнього. Президент Росії В. Путін, який мислить себе не інакше як «новою месією світу», крайньою мірою, «російського», цю місію виконати не здатен саме тому, що втратив авторитет у переважній частини населення світу. Те ж саме стосується лідерів практично всіх провідних країн світу. Навіть тих, у яких авторитету ще вдосталь. Просто світ якось непомітно втратив віру в особистість й все більш конкретно замислюється над змінами, які мають відбутися в основних сферах суспільного життя. Аналізуючи ці сфери та зміни, враховуючи досвід прогностичного аналізу їх розвитку, здійснений в останні роки такими відомими теоретиками, як Д. Белл, З. Бжежинський, С. Кримський, М. Попович, О. Тоффлер, М. Гайдеггер, Фукуяма, К. Шахназаров, К. Ясперс, практично безпомилково можна назвати ті зміни, які прогнозуються в суспільстві і в освіті в найближчі два-три десятиріччя.

На мій погляд, якісні характеристики майбутнього століття, а разом з тим і параметри розвитку його освіти сформулюють («долаючи» століття минуле) **чотири** основних суб'єкти а) **вчений**, який утвердить новий суспільний статус науки, а разом з нею – характер і зміст перебігу суспільних процесів; б) **політик**, який завершить формування політичної єдності Європи й розпочне політичну консолідацію світу на демократичних засадах; в) **виробничник**, який принципово змінить контури сучасного виробництва, здійснить масовий перехід до ринкових відносин та високих технологій; г) **духовник (учитель)**, який утвердить нову духовну атмосферу на континенті і в світі, задасть параметри розвитку культури в національному й загальнолюдському вимірах. Не претендуючи на вичерпність відповіді, спробую проаналізувати дієвість цих чинників на період першої третини століття, що розгортається.

Розпочну з загальновідомої тези про те, що ХХ століття змінило значення, конфігурацію і роль головних чинників суспільного поступу. Чисельні і глибокі дослідження провідних аналітиків світу, засвідчують, що стрижнковою основою розвитку людства нині є **суспільний інтелект, наука**. ХХ століття (розвиток науково-технічної революції) підготувало для цього досить сприятливі можливості; ХХІ – створює умови для перетворення цих можливостей у дійсність. Майбутнє століття стане епохою універсального інтелекту, століттям науки, яка встановить нові обриси суспільного організму, а разом з цим – нові параметри розвитку вищої освіти. За межами науки, вища освіта може розвиватись лише віртуально. І хоча завдяки посиленню впливу релігійного чинника, що яскраво спостерігається в останні часи в різних країнах світу (в т.ч. й в

Україні), ірраціональна складова тією чи іншою мірою «втискується» в раціональне поле науки й спричиняє певну змістовну трансформацію освіти, за моїм глибоким переконанням, горизонти і глибину освітнього простору буде визначати не «позанаукове знання» (міфологія, містика ідеологія, чи релігія), а наука, точніше, перш за все наука. Не відкидаючи ірраціонального знання, а все більш активно полемізуючи з ним, наука забезпечить саме ті пріоритети, на яких буде вибудоване новітнє поле освіти. Дискурсивний характер взаємодії різноманітних (за джерелом походження) пластів знання однозначно фіксує той факт, що повернення до сердньвічної традиції, коли наука і філософія були прислужницями теології, є тенденцією неможливою.

Спрогнозувати змістовні лінії розвитку науки, а тим паче, визначити де й на яких ділянках вона «вибухне» новітніми відкриттями, можна лише з великою мірою допуску. Припускаю, що це станеться на межі взаємодії природничих наук, таких, як біологія, фізика й хімія, математика й інформатика тощо. Можливо, вчені знайдуть спосіб ліквідації радіоактивних залишків виробництва. Ще більш можливим є проникнення людини в інші світи. Можливим є відкриття інших цивілізацій і перенесення виробництва, особливо, екологічно небезпечного, в далекий Космос. Справжній переворот у суспільному житті можуть спричинити відкриття новітніх джерел енергії, клонування людини, інтенсивне впровадження нан-технологій, біометричні дослідження тощо. Однак головне полягає не в тому, де і які відкриття подарують людству вчені, **а в зміні самої сутності науки**. Збагачена гірким соціальним досвідом ХХ століття, коли основні наукові досягнення були використані більшою мірою не на благо, а на зло людини і суспільству, залишаючись реальним механізмом здобуття знань, на основі яких вибудовується суспільне виробництво, наука все більш рельєфно буде розвиватись як частина **духовної культури** людства, все більш помітно буде олюднюватись, тобто наблизитися до людини, морально одухотворюватись, розгортати свою пізнавальну енергію у напрямі культуро- і людинотворення.

Враховуючи цю генералізуючу тенденцію, вища освіта має вибудовуватись на основі найновіших досягнень сучасної науки, насамперед, через фундаментальне освоєння комплексу природничих і фізико-математичних дисциплін. Неувага, яку в останні роки демонструють деякі керівники освіти до дисциплін природничо-математичного профілю, скорочуючи їх або обмежуючи вивчення, зокрема в загальноосвітній школі, може дорого обійтись суспільству. Разом з тим, освоєння природничо-математичних дисциплін має здійснюватись в тісній взаємодії з вивченням дисциплін соціо-гуманітарного штибу. Адже саме вони забезпечують проникнення людини в таїнство людського життя, розуміння основних суспільних цінностей людини, нації і народу, реалізацію в науці (і в житті загалом) того етичного (морального) начала, яке робить людину людиною. Як писав у свій час батько-засновник екзистенційно філософії Сьорен К'єркегор, «етичне було й залишається найбільш високим завданням, що делегується кожній людині. І навіть прибічник наукового знання, має зрозуміти себе насамперед етично, перш ніж присвятити себе інтелектуальній дисципліні...», важливо, зазначає далі філософ, «щоб він продовжував розуміти себе етично в процесі своєї праці, оскільки етичне є вічне дихання й – посеред нашої самотності – тим, що примирює товариство з кожною людиною». Спроби деяких організаторів освіти вилучити (або безпідставно обмежити) гуманітарну складову системи вищої освіти, характерні для останнього десятиріччя минулого століття, слід розглядати не більше й не менше як технократичну диверсію проти освіти і людини. Особливу тривогу викликають пропозиції щодо скорочення курсу філософії, заміни кандидатського іспиту з класичної філософії чимось подібним до «філософії науки» тощо. Характерно, що останнє лунає з вуст людей, які за все своє життя, не зважаючи на «високі академічні погони», не лише не прочитали, але й не тримали у власних руках жодного класичного філософського твору. Любов до мудрості пройшла мимо такої людини. А де нема мудрості, там немає людяності у самому широкому розумінні цього слова, тобто як милосердя і співпереживання. Філософія, між тим, читається у всіх класичних

університетах світу впродовж тисячоліть! Вона світоглядно одухотворює науку, об'єднує її з практикою, інтегрує навчання і виховання людини, її інтелектуальний і культурно-моральний розвиток. Наука лише тоді постає у якості «універсального знання», що містить відповіді на актуальні питання практики й дає людині гарантію успішності її безпосередніх дій, коли її природнича складова доповнюється гуманітарно-гуманістичним знанням. Адже саме воно проникає в таїнство людського буття у людському суспільстві й унеможливує руйнівне використання наукових досягнень щодо людини та людського середовища (руйнування природного середовища, створення зброї масового знищення, розширення можливостей маніпулювання свідомістю мас тощо). **Єдність природничого й гуманітарного циклу навчальних дисциплін (з урахуванням специфіки майбутньої професії) має стати головним принципом організації університетської освіти першої половини XXI століття.**

Майбутні контури вищої освіти мають ще одну складову, продиктовану характером розвитку науки. Оскільки відстань між науковим відкриттям і його впровадженням у практику скорочується, то ефективним входженням випускника вищої школи у сучасне наукоємне виробництво буде тільки за умовою, коли не лише викладач, але й студент проявить себе в ролі дослідника, науковця. Університетська освіта XXI століття має бути побудована за принципами організації **науково-дослідницької діяльності**, **набути практично-прагматичної спрямованості**. Конкурентноздатним буде фахівець, підготовлений за умовою, коли його навчання здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, освоєних власними дослідницькими зусиллями, й поєднується з практичною участю в системі сучасного виробництва.

Третя інновація, що має виявитись в системі вищої освіти в контексті відповіді на вимоги розвитку сучасної науки, торкнеться організації і методів навчання та виховання майбутніх фахівців: зберігаючи й розвиваючи методико-методологічні досягнення минулих років, вища освіта XXI століття буде мати інноваційний характер, здійснюватись, насамперед, через активне **впровадження високих навчальних (педагогічних) технологій**.

Поняття «навчальних технологій» охоплює собою систему методів, за якими здійснюється процес навчання й засвоєння знань з урахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів. Минуле століття, характерною ознакою якого став науково-технічний прогрес, поклато початок впровадженню таких технологій навчання, що базуються на фундаментальних наукових знаннях, інформаційних та комунікативних можливостях, мовних стратегіях тощо. Глобалізація та інформаційна революція, демократизація міжнародних відносин, все більш відчутна відкритість соціальних систем ці можливості розширюють і поглиблюють. Мова йде про необхідність впровадження високих педагогічних технологій, головними ознаками яких є потужна наукова забезпеченість, інформаційна наповненість, мовна розмаїтість (з домінуванням англійської мови), толерантності та дискурсивних підходів тощо.

За моїми спостереженнями, за виключенням деяких університетів, де справа налагоджена більш-менш задовільно, впровадження високих технологій в систему вищої освіти знаходиться в початковій стадії, скоріш, на рівні гасел і закликів, а ніж реальний процес. Більшість університетів не мають належної науково-лабораторної та інформаційної бази; сферу вищої освіти покинула когорта викладачів, які б могли забезпечити читання предметів англійською мовою; в країні практично не розроблена методика педагогічного дискурсу; про толерантність сучасного викладача, який читає курс переважно з поживтілого конспекту й вимагає від студента лише те, що він виголосив як «істину в останній інстанції», говорити можна лише умовно; студенти не мають можливостей для вибору навчального курсу і викладача, обмежені не лише в доступі до Інтернету, але й до елементарних підручників. Як кажуть: «приїхали»...

За прогнозом аналітиків, XXI століття буде століттям універсально розвиненого інтелекту. Саме інтелект виявиться тим головним чинником, який буде визначати прогрес

суспільства і особистості такою ж мірою, як у свій час подібну функцію виконували родюча земля і сприятливий для землеробства клімат, знаряддя праці і природні ресурси, науково-технічний прогрес тощо. У відповідності з цим, вища освіта має забезпечити інтенсивне професійно-інтелектуальне зростання особистості. Вона має стати дійсно «вищою освітою», здобуття якої буде потребувати значних інтелектуальних, моральних і вольових здібностей і зусиль особистості. Формальне здобуття вищої освіти стане анахронізмом. А це означає, що «перейти Рубікон» зможе лише той, хто має для цього необхідні задатки, високу загальноосвітню підготовку, силу волі й прагнення здобути вищу освіту відповідної якості. Посередність вершин вищої освіти у XXI столітті не здолає.

Саме тут я прогноую розгортання суперечності в системі організації вищої освіти: з одного боку, посилюючи свою гуманістичну сутність, суспільство буде й надалі вимагати вирівнювання можливостей в отриманні якісної вищої освіти всяк і кожним, з другого – воно не зможе рухатись сходами прогресу, якщо не «вискочить за горизонт» посередності й не забезпечить спеціалізацію (інтелектуалізацію) освіти з урахуванням інтелектуальних можливостей обдарованої молоді. В майбутньому ця суперечність може призвести до серйозного суспільного розшарування, формування своєрідних груп інтелектуалів і аутсайдерів, які не завжди і не у всьому зможуть знайти між собою порозуміння.

Уже сьогодні ми маємо бути готовими до визнання (і толерантного прийняття суспільною свідомістю) того простого й незаперечного факту, що не лише не кожен, а більшість не зможе «здолати науковий Еверест», увійти в когорту «мислячої еліти», яка підніметься над наявним буттям і визначить обрії майбутнього. З другого боку, суспільство має погодитись з тим, що підготовка когорти інтелектуалів – справжньої, а не позірної національної еліти, яка створить і впровадить високі технології, організує виробництво, задасть духовно-моральні параметри нового стилю життя, розгорне перспективи й покличе (поведе) за собою суспільство, – є єдиним реальним шансом і засобом прогресу, до якого ми прагнемо.

Визнати й сприйняти цю суперечність нелегко. Кожен з нас бачить свою дитину і здібною, і талановитою, і перспективною. Й ніхто, ніколи, в жодній демократичній країні світу не має права встановлювати, а тим більше – обмежувати її параметри її індивідуального розвитку. Разом з тим, ми бачимо, що навіть сучасну шкільну програму належним чином освоює далеко не кожен учень загальноосвітньої школи. Елементарну програмну математичну задачу, скажімо, вирішують два – три із 30 учнів класу; ще декілька зможуть здолати її за підказкою вчителя; більшість – тупо переписує рішення, не розуміючи ні його ходу, ні результату. Є учні, які не можуть переказати одну-дві сторінки прочитаного тексту. Іншим не дається іноземна мова. Чи треба всіх їх «заганяти» у вищу освіту з перспективою підготовки «національної еліти»?

Звичайно, у кожного з цих дітей є свої таланти. Хтось має чудовий голос і співає; інший – має мистецькі чи спортивні задатки; третій виявляє неабиякі організаторські здібності. Кожна дитина талановита. І кожна з них має право на вищу освіту. Однак... Реалізуючи свою гуманістичну функцію через утвердження як «освіта для всіх» – що поза всяк сумнівом стане суспільною нормою XXI століття, вища освіта має **посилити свою спеціалізацію** саме в контексті розширення і поглиблення можливостей реалізації здібностей і задатків обдарованої молоді.

Обдарованість – великий божий дар. І завдання суспільства полягає в тому, щоб виявити його в кожній дитині, спрямувати її розвиток саме в це, а не інше річище. Саме для такої молоді в країні мають існувати елітні університетські комплекси (на кшталт Гарварду (США), Оксфорду чи Кембриджу (Великобританія), Сорбони (Франція), перепусткою до яких має стати саме інтелект, виявлений і розгорнутий в дитині на ранніх стадіях її соціалізації. Колишня радянська установка на те, що кожен «робфаківець» може стати видатним вченим, є таким же міфом, як і установка не те, що кожна «кухарка може

керувати країною». Продовжуючи великого Конфуція, видатний античний філософ Платон зазначав, що «кожен повинен займатись своєю справою» у відповідності з власною натурою. Цей же висновок підтримував український мислитель Григорій Сковорода. Головне, вважав філософ, знайти свій «сродний труд», реалізувати себе у ньому у якості людини.

XXI століття унормує здобуття вищої освіти всяк і кожним. Одночасно, воно визначить порядок, за яким інтелектуально обдарована молодь зможе здобути вищу освіту в елітних університетах. Суспільство ж – і в цьому головне – має забезпечити (як у першому, так і в другому випадку) становлення людини як людини у всій повноті її людського ставлення до природи, суспільства, іншої людини і до самої себе.

Не треба бути великим аналітиком, щоб помітити той факт, що суспільні процеси, здійснювані на терені Європи, розгортаються як все більш організовані й цілеспрямовані. Заслуга в цьому, безперечно, належить політикам, які, долаючи міжетнічні, національні, майнові і т. ін. протиріччя, наполегливо формують узгоджену європейську політику, сенс якої – життя в мирі та злагоді, толерантності та розумінні одне одного, протидії тероризму й подолання тих глобальних проблем, які спадкоємно дістались нам від минулого. Результатом їх діяльності стали нові політичні домовленості, що забезпечують утвердження **демократії**, становлення та розвитку **громадянського суспільства**.

Для вищої освіти подібні зміни делегують подвійне навантаження: з одного боку, у відповідь на вимоги демократизації всіх сфер суспільного життя освіта має перебудувати свої зміст і методику, організацію і навчальні технології, характер і спосіб спілкування суб'єктів навчально-виховної діяльності тощо; з другого – вона має стати тим головним механізмом соціалізації, який забезпечить оволодіння кожною особистістю, що навчається, культурою життєдіяльності в умовах демократії і громадянського суспільства. Вища освіта XXI століття має стати і демократичною, і громадянською у всій повноті її змістовно-організаційного здійснення.

Не секрет, нинішні випускники університетів в Україні про демократію і громадянське суспільство мають досить наївні, примітивні уявлення. І в цьому немає нічого дивного. Дійсної демократії, як і громадянського суспільства наше люди ще не бачили. Животворні паростки цих плідних цінностей часто-густо в'януть під впливом чергових політичних змін владних еліт, кожна з яких має про них своє особисте, не завжди реалістичне, уявлення, намагається нав'язати його всьому суспільству. З другого боку, вивчення основ демократії, так звана громадянська освіта в Україні лише розпочинаються. Очевидно, освіта XXI століття має приділити їм першочергову увагу.

Незаперечною реальністю XXI століття стануть **ринкові відносини**, випестувані людством впродовж століть. Й навряд чи знайдеться сила, яка переломить хід історії. Як писав М. Вебер, ринок встановлює свої вимоги до людини, її культури і освіти, духовної і моральної позиції. Жити в ринкових умовах не просто. «Піклування про себе» (М. Фуко) є лише однією стороною моральної позиції особистості; другою стороною є «піклування про всіх». Характерним є й те, що ці установки мають «працювати» разом, органічно уживатись в одній особистості, домінувати в масовій свідомості.

Побутова свідомість, повсякденний досвід підштовхують нас до висновку, про те, що живий інтерес підприємця – є отримання прибутку, ради якого він готовий піти на все, навіть на злочин (К. Маркс). Між тим, ця установка є якщо й не хибною загалом, то у всякому разі – не є головною й визначальною. Як писав Вальтер Ратенау, «я ніколи ще не знав ділової людини, для якого заробіток був би головним у його професії». Предмет, на який ділова людина спрямовує свій інтелект, працю і піклування, продовжує вчений, це – його підприємство, яке стоїть перед ним як живе; у ділової людини немає більшого прагнення, щоб його справа розквітла, виростила у могутній багатий можливостями в майбутньому організм. Цю ж думку підтримує і продовжує Вернер Зомбарт. В роботі «Буржуа: етюди з історії духовного розвитку сучасної економічної людини» він наводить слова Рокфеллера, який на запитання про мотиви розвитку свого підприємства відповів

таким чином: «першою й головною підставою для його розвитку було наше бажання об'єднати наш капітал і можливості, щоб на місці дріб'язкових справ вибудувати одну справу певної величини і значення».

Звичайно, підприємець прагне до отримання прибутку. Є серед них і такі, які заради прибутку підуть на злочин. Однак це прагнення супроводжується і багато в чому обмежується діловими принципами організації виробництва, етикою ринкових відносин, загальними нормами життя людей у цивілізованому суспільстві. Освіта, особливо вища, має готувати фахівця саме з такими установками. Навряд чи варто говорити про те, що в Україні подібне знаходиться у зародковій формі. Ринкова парадигма все ще знаходиться за межами освіти. **Переорієнтація вищої освіти на підготовку фахівці у відповідності з вимогами ринкового суспільства є тією провідною тенденцією, яка визначить контури вищої освіти в найближчі десятиріччя.**

Розвиток освіти у відповідності до ринкової інфраструктури, що формується, є проблемою, яка виходить за межі національного суспільствознавства. Над нею працюють провідні футурологи світу. Скажімо, Бюро статистики США здійснило фундаментальний аналіз впливу на освіту 30 професій, які в ході інформаційної швидко скорочуються і стількох же професій, які в цей період найбільш потужно зростають. В Україні, на жаль, подібні розрахунки практично не проводяться, зарубіжний досвід не вивчається. Це, знову ж таки, віддаляє нас від реальності, обумовлює розвиток освітніх стратегій «навмання», що найбільш вірогідно приведе до сумнівного результату.

Всі ми є свідками того, що реалії XXI століття лише формуються. Ринок, демократичні відносини, правова держава, громадянське суспільство... Навряд чи історія піде в зворотньому напрямі. Отже, кожен з нас має навчитись жити в цих реаліях. Лівову частку реалізації цього завдання бере на себе загальноосвітня школа. Основи ринкових відносин, демократії, прав і свобод особистості у громадянському суспільстві, свої конституційні права і обов'язки має знати кожен випускник загальноосвітньої школи. Вища освіта має виконувати іншу функцію: вона повинна готувати організаторів, управлінців, ідеологів, менеджерів цього процесу – національну еліту, – яка зможе розгорнути горизонти ринкових відносин, демократії і громадянського суспільства до рівня досконалості, цивілізаційної якості, виховати нові підрастаючі покоління, забезпечити суспільну злагоду. Останнє покладається, насамперед, на навчальні предмети гуманітарного спрямування. Очевидно, в майбутньому суспільство введе в навчальний процес вищої школи **інтегрований предмет з гуманітаристики**, що охопить собою фундаментальні знання з філософії та політичної теорії, економіки та права, культури, етики і т.п. Цим самим ми уникнемо відомого дублювання навчання у загальноосвітній і вищій школі, забезпечимо вихід пізнавальної активності студента за межі наявного знання, розгорнемо обрії його творчих пошуків.

Як зазначають вчені, універсалізація освітніх систем, стимульована Болонськими домовленостями, має свої межі. Вони обумовлені контурами національних систем освіти, які не бажають поступатись власними досягненнями заради загальноєвропейських домовленостей. Я неодноразово був свідком заяв відповідальних осіб, які представляли освітні системи Німеччини, Франції, Великої Британії та ін. країн світу – підписантів Болонських декларацій, – про їх непогодженість з необхідністю радикальної ломки власних національних систем освіти на користь загальноєвропейських домовленостей. І це зрозуміло. Національні досягнення в галузі освіти є не лише вузько національним надбанням. При умові, коли вони стають зрозумілими всім членам європейської і світової освітньої спільноти, вони утверджуються у якості загальнолюдських надбань. А це означає, що адаптуючи освіту до рівня європейських стандартів, ми маємо розвивати власну освітянську національну традицію, зберігати й обстоювати «педагогічну матрицю» української освіти, вводити її надбання у європейський і світовий освітній простір. **Університетська освіта XXI століття не стане космополітичною; вона буде**

базуватись на надбаннях національних систем, що все більш прозоро й зрозуміло будуть делегувати себе народам і культурам світу.

Завершуючи короткий аналіз обрисів розвитку університетської освіти, не можу не торкнутись майбутнього її **людино центристського, духотворчого розвитку**. Єдність людства, яка у якості генералізуючої тенденції все більш впевнено заявить про себе десь з середини століття, поставить вимоги цілісного розвитку людини як носія культури загальнолюдського штибу, що в свою чергу обумовить завдання освіти як інструмента формування цілісного образу світу, універсальності культури й безмежжя розвитку людини, насамперед, у духовному вимірі. Виринаючись за межі індустріалізму та інформаційного суспільства, освіта ХХІ століття все більш наполегливо кличе до життя педагогіку духовності, яка готує людину до ноосферного буття у Всесвіті.

Перехід людства до **педагогіки духовності** обумовлений історичною еволюцією цивілізації, її входженням в епоху ноосферного (В.Вернадський) способу існування. На цій стадії людство, зрештою, підійшло до усвідомлення себе не лише як частини природи, соціальних відносин чи культури, а й як продукту універсальної ноосферної цілісності з домінуючим духовним началом (стрижнем), на основі якого розгортається життєдіяльність кожного індивіда, здійснюється його доля. Шлях до людини, таким чином, проходить через її духовне зростання, результатом якого має стати внутрішнє розуміння її (людини) духовної тотожності з Великим Космосом, Людством у всіх його цивілізаційних вимірах. Педагогіка духовності є засобом такого духовного зростання особистості. Вона забезпечує усвідомлення людиною своєї «вселюдськості» й «всесвітності», невіддільності власного існування (і лише завдяки цьому можливого) від існування людства і Космосу (за висловом Тейяр-де-Шардена, «розчинення в пункті Омега») як таких.

У ряді зарубіжних країн духовність людини виховується релігійними засобами. Ряд держав, вірніше, їх виховних систем, практикують духовне виховання в так званих суботніх або недільних релігійних школах. Зазвичай в них домінує педагогіка релігійності, авторитет Бога, Св. письма й священнослужителів. І хоча загалом вона забезпечує більш-менш стабільне духовне виховання і моральну відповідальність особистості, такий підхід не може бути визнаний універсальним. І ось чому: по-перше, духовність людини релігійною складовою аж ніяк не вичерпується; вона – більш об'ємне утворення, що включає в себе народну мораль (мудрість), естетичні цінності, атеїстичні переконання, наукові знання тощо; по-друге, в релігійній духовності особистість, яка б мала бути визнана в якості основного суб'єкту власної духовності (і життєдіяльності загалом), залишається на задньому плані; по-третє, релігійна духовність базується переважно на ірраціональному знанні, в той час, як духовність загалом базується на дискурсі наукового і позанаукового, раціонального та ірраціонального знання.

Визнаючи свободу совісті як одне з вихідних прав людини, а у відповідності до нього – право релігії щодо надання послуг подібного роду, завжди слід мати на увазі, що духовність, сформована на релігійній основі, має суперечливий характер: з одного боку, вона облагороджує людину духовними цінностями, сприяє розвитку моралі, людинолюбства; з другого боку, зводячи духовність до її релігійної складової, багато в чому обмежує духовне ество людини, а разом з цим – звужує самостійність волевиявлення, активність і соціальну творчість особистості.

Сучасна педагогіка духовності формується як успадкування й продовження найкращого вітчизняного й зарубіжного педагогічного надбання, трансформованого до духу сучасної епохи та українського державотворення. Разом з тим, вона має інноваційний характер, базується на класично філософському розумінні духовності як явища ноосферного плану й характеру. Це – педагогіка людини як людства, педагогіка вселюдності. Її базовими цінностями є такі загальнолюдські гуманістичні пріоритети, як Добро, Справедливість, Честь, Гідність і т. ін., провідними символами – категорії «Віра», «Надія» і «Любов». Вона базується на розумі й прагне до істини, оплетена чуттєвістю,

намагається вилити її в співпереживання; є уособленням волі людини, спрямованої на її самореалізацію.

Сучасний світ – різнобарвний. Кожен народ, держава і культура мають свої експектації щодо становлення людини як особистості, параметрів її життєвиявлення і життєствердження, власні вимоги до педагогіки, засобами якої здійснюється підготовка людини до життя. Разом з тим, в них прослідковується (у одного більше, у іншого – менше) й дещо спільне – загальнолюдське, що єднає народи і культури як людство, як цивілізацію. Глобалізація прагне його («спільне», «загальнолюдське») розгорнути й розширити; антиглобалісти трактують цей процес як нівелювання національно-особливого, як обмеження свобод народу (нації, культури) щодо власного волевиявлення й протидіють глобалізаційним процесам всіма доступними засобами – економічними, політичними, соціокультурними. Означена суперечність може бути вирішена лише «заглибленням» обох складових – «глобалізаційної» (вселюдської) і «національної» в єдине і неподільне буття цивілізації – ноосферу, де розум самостійно обере те, що, як писав І.Кант, «розум буде вважати як добре». Ноосферне буття людства, з одного боку, встановить розумні межі глобалізації; з іншого – забезпечить усвідомлення «національного» як розширення і поглиблення сфери існування всезагального. Ноосферне буття людства – це буття людей в їх духовній єдності, забезпечити яку здатна лише педагогіка духовності шляхом виховання кожної особистості в контексті єдності загальнолюдських і національних цінностей, традицій та пріоритетів. Зрештою, **головним покликанням вищої освіти XXI століття є забезпечення духовного розвитку людини до розуміння сенсу і сутності свого життя в природному, соціальному і культурному середовищі.**

1.2. УНІВЕРСИТЕТ ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ ФЕНОМЕН: КОНТЕКСТУАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ

Університет як соціокультурний феномен має свою давню історію, традиції, трансформативно-оновлюючий потенціал для усіх сфер суспільства. Зрозуміти університет як соціокультурний феномен можна, виходячи з його функцій у суспільстві. Мова йде не про окремі функції, що є наслідком тої чи іншої доби, а про ті з них, що перетворюють університет на особливу соціокультурну цінність, дозволяючи йому реалізувати свою соціокультурну місію в будь-якому суспільстві. М. Кастельс виокремив чотири таких функції. По-перше, університети історично здійснювали культурно-ідеологічний вплив на суспільну свідомість. По-друге, вони завжди були механізми відбору та соціалізації панівних еліт. По-третє, це – функція, що пов'язана з отриманням нових знань, а сьогодні – з проведенням наукових досліджень. По-четверте, найбільш традиційна функція, але найбільш затребувана в сучасному світі – підготовка кваліфікованої робочої сили (те, що Кастельс називає «професійний університет»). Ще одна важлива функція університету, на думку П. Бурд'є, пов'язана з передачею культурного капіталу. Упродовж свого існування університет виступає інструментом соціальних змін в економічній, політичній, соціальній сферах.

Але разом із цим, університет для свого повноцінного функціонування має відповідати на запити певного часу, відображати дух епохи. Традиційно завдання університетської освіти пов'язувалось із виконання національно-культурної місії та вбачалось у передачі «готового» універсального знання, а сам процес навчання розумівся як результат цілеспрямованого впливу педагога.

В умовах кризи класичної моделі університету загострюються дискусії про його долю, з'являються навіть публікації про «смерть» західного університету, його класичної моделі. Натомість в Україні спостерігається своєрідний «бум університетів»: за роки незалежності кількість вишів зросла більше, ніж удвічі, деякі з них навіть не відповідають стандартам університету. Сьогодні в системі вищої освіти України функціонують 198 університетів, 62 академії, 83 інститути, 245 коледжів, 97 технікумів, 117 училищ та 1 консерваторія. Із загальної кількості вищих навчальних закладів майже 60% складають ВНЗ I–II рівнів акредитації та 40% – ВНЗ III–IV рівнів акредитації.

Формування системи вищої освіти в Україні відбувалося під впливом відповідних соціально-економічних та політичних процесів, зокрема, й негативних. Свідченням останнього є значне поширення і закріплення у сфері вищої освіти таких форм соціальної патології, як корупція, непотизм. Такий стан справ негативно позначився на якості підготовки фахівців та спричинив девальвацію самої університетської освіти. Приєднання України до Болонського процесу, посилення інтеграційних тенденцій в освіті, сучасні соціокультурні виклики вимагають підвищення якості університетської освіти та спонукають до переосмислення її концепції в Україні.

1.2.1. Соціокультурний контекст і виклики до університетської освіти

В сучасній філософії освіти можемо спостерігати доволі активні дискусії щодо «долі університету». Зрештою, самі університети постали перед проблемою переосмислення свого місця, ролі та призначення (або, як часто пишуть, «місії») в суспільстві. В умовах плінної сучасності постає проблема адаптативності цієї інституції до змінної соціальної, культурної, політичної реальності. Пошук «інституційної ідентичності» університету в умовах (пост)сучасності зумовлює розробку нових його окреслень – наприклад, в літературі з питань освітньої політики, можемо зустріти поняття «адаптивного університету», під яким розуміють університет, орієнтований на зміни. Таке окреслення зустрічаємо, наприклад, в працях Бертрана Кларка, який намагається показати складний та множинний характер трансформаційного процесу, що зачіпає університет. Зокрема, аналізуючи підприємницький потенціал сучасних університетів, а

також можливості їх інфраструктурного розвитку, цей дослідник зазначає таке: «Університетські зміни проявляються у множині деталей складних структур управління, нових каналів отримання прибутку, в змінній організації базових підрозділів, які відповідають за різноманітні академічні сфери, а також у множині суперечливих стійких уявлень» [13, с. 19]. Проблему можна ще більш ускладнити, якщо поставити питання про те, чи має університет перетворюватися на «плинну» чи «адаптивну» інституцію, яка постійно реагує і пристосовується до соціокультурної плинності? А можливо, він має, навпаки, стати «острівцем» соціокультурної стабільності, що не лише зберігає можливість творення та проявлення суб'єктивності (в часи «смерті суб'єкта»), але й сталі системи цінностей та смислів? Але й ці питання не вичерпують запитування про університет. Постає питання: а чи взагалі варто ставити питання про те, для чого потрібен університет сьогодні? Адже воно, по суті, впроваджує нас в логіку інструменталізованого ставлення до цієї інституції, яка узасаднює пануючий дискурс «чотирьох К»: комерціалізації, комодифікації, корпоративізації та конкуренції в університеті. Вцілому ж, відповіді на усі ці питання шукаються в ситуації, що на разі породжує потребу балансування університету: між збереженням академічних традицій, з одного боку, та економічними, політичними та культурними спокусами, що перед ним постають; між національною державою, яка нині все більше втрачає свій суверенітет, та ринком, який набув глобальних вимірів, між фундаментальним знанням та «присмерком мета-нарративів».

Переосмислення ролі та статусу університету стосується не лише проблем вищої освіти, але виявляється загальною діагностикою та прогностикою розвитку соціокультурної системи, що має не лише соціальні та політичні, але й антропологічні наслідки. Доречно, скажімо, згадати переконавання Марти Нуссбаум, яка зауважує: «Сьогодні відбуваються радикальні зміни в тому, чому демократичні суспільства навчають молодь, і ці зміни ще повністю не осмислені. Держави та їх системи освіти, які прагнуть прибутку, безтурботно позбавляються від умінь, які потрібні для збереження життєздатності демократії. Якщо подібна тенденція не зміниться, скоро всі країни почнуть продукувати покоління корисних машин, а не повноцінних громадян, які здатні самостійно мислити, критикувати традиційний уклад і розуміти значення страждань і досягнень інших людей» [17, с. 15–16]. Загрозливим наслідком сучасних процесів комерціалізації та комодифікації в університеті може стати зникнення «незалежного інтелектуала», який дає студентам приклад того, що значить бути вільним і як можна творити простори свободи в сучасних умовах.

Одним із кроків на шляху до розуміння сутності та наслідків цих процесів є звернення до досвіду університету, що формувався уже майже тисячу років і відтворювався в основних його соціокультурних моделях. Варто спробувати з'ясувати, чи не породжує сучасний університет певний конфлікт через інституційну, функціональну, а передусім ідейну невизначеність – прагнення нових форм зруйнувало старі, не витворивши центральну ідею, яка могла б стати консолідуючим на смисловим цілим. Звісно, не слід цей «конфлікт» сприймати лише негативно, оскільки він зумовлює можливість, чи навіть необхідність, рефлексивного відношення до інституційного буття університету, а відтак передбачає мета-позицію, що здатна критично проаналізувати становище цієї культурної інституції та її соціокультурне значення. Таке припущення можемо робити за аналогією до аналізу конфлікту сучасної культури в працях Г. Зіммеля, який писав про те, що накопичення і вирішення внутрішнього конфлікту в культурі призводить до оновлення всієї культурної системи. Знаковою в цьому плані видається назва відомої праці Б. Рідінгса «Університет в руїнах». Вона, у певному сенсі, містить смислову подвійність: з одного боку, вказує на кризу університету як інституції, яка руйнується; а з іншого – зосереджує нашу увагу на тому, що серед руїн ми можемо віднаходити пробіски оновленого університету. Зрештою, навіть професори, які проголошують «смерть університету», як правило, обов'язково додають про його «воскресіння»: «Західний університет помер. – пише Рональд Бернетт, професор

Інституту освіти Лондонського університету, – В це важко повірити, але така реальність. Правда, історія університету говорить про його надзвичайну здатність до оновлення і адаптації до нових умов. Це дозволяє сподіватися на те, що й зараз станеться чудо і виникне новий університет» [4]. Тож варто поглянути на соціокультурний розвиток університету як інституції, оскільки зможемо реконструювати його основні моделі, що, у свою чергу, дасть можливість розкрити ту модель, яка народжується в «в руїнах».

Перша соціокультурна модель – університет як корпорація. Йдеться про початки цієї інституції. Його інституційну ідентичність визначала ідея цехового єднання середньовічних інтелектуалів, а також спроби протиставлення власної автономії як церковній, так і світській владі. Появу першого університету, яким вважається Болонський університет, датують 1088 роком. Однак справжньою епохою університетів вважається XIII століття. І це не випадково, бо в цей час утверджуються середньовічні корпорації. Таке утвердження має ряд суперечностей, що відображається також на університетській спільноті. Зокрема, починають спостерігатися тенденції (в тому числі обумовлені і соціокультурними процесами) до замикання цієї інституції щодо розвитку. Зокрема, як зауважує Ж. Ле Гоф, «завоювавши собі місце в місті, інтелектуал виявляється нездатним здійснювати вибір майбутнього перед лицем нових альтернатив. В серії криз, які здаються кризами росту, але засвідчують настання зрілості, він уже не може здійснювати вибір на користь оновлення. Він укорінюється в соціальних структурах і в своїх інтелектуальних звичках, він у них загрузає» [9, с. 58]. По суті, цей період можна вважати апогеєм розвитку середньовічного університету, оскільки в наступні століття ця інституція зазнає трансформацій, а університетські професори набувають нового соціального та культурного статусу. Останнє пов'язане, зокрема, із тим, що, по-перше, в західній культурі замість середньовічного інтелектуала-схоласта, витворюється новий тип інтелектуала-гуманіста; а по-друге, в XIV–XV столітті проявляється тенденція до аристократизації університетських професорів. В результаті це привело до розриву між наукою та освітою, що зберігатиметься до початку XIX століття, коли буде витворено ідею університету, яка передбачала поєднання двох елементів: наукові дослідження та викладання.

В епоху пізнього середньовіччя до згаданих процесів додається також поступова «націоналізація» університетів. Очевидно, що не йдеться про використання університетів для творення модерних національних ідентичностей, з чим ми матимемо справу лише в XIX столітті. Йдеться про зміну перспективи значимості університету в горизонті співвідношення «локальне-загальносвітове». Згадаймо, що середньовічний університет як соціокультурна інституція демонстрував певну подвійність: він належав одночасно до міста, в якому фізично знаходився, але при цьому також набував значення для усього християнського світу, оскільки характер його діяльності був інтернаціональним. Однак протягом XIV–XV століть університет втрачає інтернаціональний характер і набуває регіонального значення. Певною мірою, в цьому можемо вбачати передумови для витворення наступних соціокультурних моделей університету, які виразно демонструють вкорінення в національний контекст, а навіть відіграють важливу роль у здійсненні національної політики.

Друга модель університету, яку можемо виокремити, була витворена реформою освіти, здійсненою Наполеоном. В основі цієї моделі лежить ідея університету, який повністю контролюється державою. Суть освітньої реформи Наполена ґрунтувалася на переконанні, що держава не може утвердитися без освіти. Але слід при цьому зауважити і той факт, що запровадження змін в системі французької освіти того часу були, насамперед, наслідком Великої французької революції, яка проголосила загальну обов'язковість освіти. Таким чином, утверджується ідея «французького університету», який цілком відмінний від середньовічної моделі і постає «державною корпорацією». На маргінесах нашого огляду цієї моделі зауважимо, що доволі часто «пострадянський університет» порівнювали саме із «Наполеонівським університетом» через відсутність

реальної автономії та підпорядкування державі. Звісно, вплив цієї моделі на Східну Європу ні в кого не викликає сумнівів, адже саме на неї орієнтувався Петро I, а також саме вона реалізовувалася в радянських університетах. Однак щодо посткомуністичних країн слід зробити уточнення, що таке порівняння має й певні вади, оскільки трансформації «французького університету», здійснені Наполеоном (зрештою, і Петром I в Росії), мали підґрунтям прагнення модернізації держави, а в пострадянських країнах (зокрема, в сучасних Україні, Росії та ін.) підпорядкування вищих навчальних закладів державі породжувало формалізацію відносин між ними, а також підкріплювалося симулякризацією автономії та академічних свобод.

Надзвичайно значимою для розуміння сучасної соціокультурної ситуації університету є третя модель – модель «німецького університету», або, інакше кажучи, «університету Гумбольдта», який був поставлений на службу утвердження модерної національної держави, але, що більш важливо, містив в собі ідею університетської автономії (невтручання держави у справи університету) та ідею поєднання наукового дослідження та навчання. Соціокультурним сенсом творення цієї моделі було створення альтернативи французькій моделі (своєрідним поштовхом, як відомо, стала поразка Пруссії у війні з Наполеоном). Хоча ця модель університету пов'язується передусім з іменем В. Гумбольдта, однак вона постає радше синтезом ідей Шеллінга, Фіхте, Шляйєрмахера та ін. Сутність нової університетської інституції полягала в об'єднанні в зовнішньому аспекті – об'єктивну науку і суб'єктивну освіту, а у внутрішньому аспекті – шкільну освіту із першими самостійними заняттями. В. Гумбольдт писав, що призначенням університету має бути «...заняття наукою в найглибшому і найширшому сенсі цього слова і розробка навчального матеріалу, не спеціально підбраного, а за самою своєю природою придатного для духовної і моральної освіти» [10].

У соціокультурному плані важливо відмітити зв'язок становлення «університету Гумбольдта» із формуванням та утвердженням національної держави. Сам В. Гумбольдт в своїй програмній статті «Про внутрішню і зовнішню організацію вищих навчальних установ в Берліні» вказує на кореляцію між ідеалом порядку університету та ідеалом порядку держави: «...Те, що називають вищими науковими установами, якщо відсторонитися від тієї форми, яку вони приймають в рамках держави, – це ніщо інше, як духовне життя людей, котрих дозвілля або внутрішнє прагнення приводить до науки і досліджень. І без цієї форми один віддавався б роздумам і збирав колекції, інший – об'єднувався із однолітками, третій – збирав навколо себе прибічників. Такому зразку має слідувати й держава, якщо вона хоче звести воєдино невизначені і як би випадкові дії та надати для них більш визначену форму» [10]. Взаємини між національною державою та університетом мають передбачати дотримання та підтримку університетських свобод першою, в тому числі й фінансово. Закономірно, постає питання, чи немає тут якогось парадоксу: держава має підтримувати університет і не втручатися в його діяльність? Насправді, жодного парадоксу немає, оскільки вільна наука і вільне викладання дають плоди, які використовуються державою для здійснення своїх політичних цілей. У певному сенсі університет навіть виконує квазі-релігійну функцію в секуляризованому суспільстві ХІХ століття, де освіта виступає своєрідним «самозвільненням індивіда від природної упередженості» (про це згадує Г. Плесснер [21, с. 10]). Політичною функцією університету, який пропонує реалізацію ідеї загальної, а не спеціалізованої освіти, є формування свідомого громадянина: «Загальна освіта – на протиположності спеціальній – це процес самостійного розвитку усіх сил індивіда, в тому числі моральних, і тому освіта через науку є, на думку Гумбольдта, одночасно і вихованням моральності людини: від самостійного філософського мислення істини в її всезагальності очікується, що вона визначить правильне місце і людській дії» [21, с. 9]. Отже, університет підтримує і розвиває етос спільнотного, який надзвичайно важливий для формування ідеї спільного блага, а також забезпечення автентичності спільнотної інтеграції та комунікації.

Завершення гумбольдтівської моделі університету пов'язують із ректорською промовою М. Гайдегера, яку він виголосив у Фрайбурзькому університеті 27 травня 1933 року. Основним мотивом цієї промови можна вважати «істинне і загальне укорінення в сутності німецького університету». Німецький філософ ставить питання – чи здатен університет в актуальній соціокультурній ситуації стати духовним провідником нації? Це питання вимагає самоосмислення університету: «Чи знаємо ми, *хто ми суть самі*, ця корпорація тих, хто навчає, і учнів вищої школи німецького народу? Чи *можемо* це знати взагалі, без постійного і найжорсткішого самоосмислення?» [19, с. 298]. Ці питання М. Гайдеггер намагається осмислювати через поняття волі, яке він переймає від Ф. Ніцше. Самоствердження німецького університету розуміється ним як воля до його сутності. Однак це відсилання до Ф. Ніцше (а в одному із місць промови Гайдеггер згадує відому фразу «Бог помер») виказує, що в цій промові закладено політичну філософію, яка спрямована на діагностику соціокультурного контексту, в якому вона звучить, та його нігілістичного налаштування. І одним із найважливіших питань є: чи здатен університет встояти в цій нігілістичній ситуації? Виокремивши справжню сутність знання і науки, М. Гайдеггер пише: «Волимо ми цю сутність науки – тоді учительство університету повинне дійсно висунутися на граничні пости небезпеки постійної невідомості світу. Чи встоїть воно там, тобто виникне у нього звідти – в сутнісній близькості до напору усіх речей – загальне запитування і суспільно налаштоване казання, тоді воно стане сильним для провідництва» [19, с. 301]. Задуматися про долю університету та його тісний зв'язок із «полісом» (політичної спільнотою, нацією) спонукає доволі езотеричне згадування в промові Гайдегера слів Платона із діалогу «Держава», які німецький філософ до того ж по-своєму перекладає: «Все велике стоїть в бурі...». Фраза буквально перекладається з грецької як «усе велике нестійке», або «усе велике схильне до падіння». Гайдеггерівське згадування цих слів можна інтерпертувати як спробу вказати на кризу проекту німецького університету, соціокультурні виклики, що перед ним постали. Також це й необхідність усвідомлення, що істинне здійснення сутності університету залежить як від рішення слідувати його провідництву, так і від ухиляння від такого рішення. В кожному разі вбачаємо тут передчуття тих трансформацій, на порозі, яких стоїть університет в середині ХХ століття.

Сучасну трансформацію університету, яка призвела до його комерціалізації та підпорядкуванню неоліберальній логіці, пов'язують із реформами Маргарет Тетчер. Мовляв, саме вона зруйнувала стару академічну систему. Як наслідок, академічне життя втратило свою автентичну соціокультурну форму та спосіб самоздійснення, пов'язані із науковим і освітнім дискурсом, будучи відтепер прив'язаним до адміністративного та комерціалізованого дискурсу неоліберальної освітньої політики. Сутність змін, які відбулися, досить вдало схопив Л. Донскіс у діалозі із З. Бауманом: «...Університет, що має дотримуватися логіки (якій не зраджували протягом століть) обачного мислення, неквапливої творчості та зваженого існування, сьогодні змушений перетворитися на підприємство, що швидко реагує на коливання ринку, зміни громадської думки і політичного середовища» [5, с. 166]. Відомий британський соціолог З. Бауман у цій розмові погоджується із своїм співрозмовником, лише уточнює, що «провина» М. Тетчер у цьому дещо умовна, оскільки ціла армія професорів шикувалася в чергу, щоб долучитися до команди підривників університетської інституції [5, с. 170].

Вцілому, аналізуючи сучасний стан університету, можемо визначити низку викликів, перед якими постала ця інституція:

Першим є **соціокультурний виклик**. Йдеться передусім про те, що класичний культурний проект університету і його місії переживають сьогодні кризу. Звісно можна сприймати це як певну парадигматичну «інерцію», адже про культурну кризу перманентно чути від західних інтелектуалів з кінця ХІХ століття і можна було б навчитися спокійно ставитися до різноманітних її діагностик. Однак слід погодитися із Ханною Арендт, що як тільки ми при звичаємося до такої «інерційності» і перестаємо

звертати увагу на кризові явища, виробивши щодо них стереотипне відношення, вони набувають катастрофічного виміру: «Криза стає катастрофою тільки тоді, коли ми підходимо до неї з уже готовим заздалегідь судженням, тобто з упередженням. Такий підхід не тільки загострює кризу, а й позбавляє нас відчуття реальності та можливості для роздумів над тим, що саме відбувається» [3, с. 182]. Тому виклик культурної кризи університету вимагає філософської рефлексії.

Розпочнемо із визначення того, що ми назвали класичним проектом університету. Своєрідними *a priori*, що лежить в його основі, є ідеї вільного дослідження та самоцінності людського буття. Ці дві ідеї взаємопов'язані і доповнюють одна одну, спираючись на принцип гідності людини та поваги до цілісності людської особистості. З цього витворюється ідея університету, що згодом реалізується в конкретних його проектах, котрі розроблялися та реалізувалися в різні соціокультурні періоди. Зразком класичної моделі університету є, звісно, модель Гумбольдта. Це університет, становлення якого згодом корелювалося із становленням національної держави та національної ідентичності. Вища освіта в своїх підвалинах виконує тут місію збереження і трансляції культури, будучи при цьому закономірною еволюцією університету епохи модерну, що визначає автономію особистості та універсальність знання, здобутого завдяки розуму. В Гумбольдтівській моделі університету відбувається синтез розуму (концепція університетської освіти, що була запропонована І. Кантом в праці «Спір факультетів») і культури (себто того, що було визначено універсалією епохи романтизму). У певному сенсі, це новий етап модернізації вищої освіти, що відповідає виклику з боку становлення нових соціокультурних утворень та закладання передумов національних ідентичностей. Розум не відірваний від життя, він стає пов'язаний із культурою, що забезпечує відтворення раціональності як на рівні становлення особистості, так і на рівні утвердження і підтримки політичного та соціального порядку. Концентрація уваги на культурі закладає інституційну форму університету, а дотичність до модернізаційного проекту, що спирається на розум, забезпечує зв'язок із державними структурами, які здійснюють контроль (стимулюють або гальмують) його діяльність.

Внаслідок цього, університет і національна держава тісно пов'язувалися. Університет забезпечував витворення національної ідентичності, натомість держава забезпечувала захист дій університету. В період кризи суверенітету національної держави відбувається втрата університетом відчуття власної місії. Б. Рідінгс в праці «Університет в руїнах» демонструє перетворення Університету Культури на Університет Досконалості, яке проявляється, зокрема, в тому, що «...університет перетворюється із ідеологічного апарату національної держави у відносно незалежну бюрократичну систему» [18, с. 30]. Поняття «досконалість», що використане для характеристики університету не має однозначно позитивного смислового навантаження. Вища освіта відтепер повністю підкоряється ринковим принципам, а «досконалість» – це ніщо інше як концепт, до якого відсилаються, коли задіюють маркетингові механізми самопрезентації.

Концепція Б. Рідінгса дає чіткі вказівки на певні сутнісні проблеми сучасної вищої освіти, однак вимагає деяких доповнень. Зокрема, слід додати, що актуальний контекст на зміну ідеї «культури» на перший план висуває ідею «тексту» (згадаймо, текстуалізацію світу, коли усе в тому числі й соціальні та політичні утворення сприймаються як цитати і гіперцитати). Розмивання суб'єкта текстом корелюється із втратою національними утвореннями своєї стрижневої ідеї, яка забезпечувала ідентифікацію та легітимувала породжені ними смисли, в тому числі й ті, що продукувалися університетами. Поряд із економічними та соціальними вимірами глобалізації можемо говорити про глобалізацію смислу, себто поширення нематеріального капіталу, який ґрунтується на західних цінностях та засадах світовідношення. Погодити із національними локальностями такі глобалізовані смисли доволі складно, вони взаємно деформують одне одного. Глобалізація виражає тенденцію гомогенізації локальності; натомість локальність в силу своєї специфіки протидіє тій інтерпретації глобальних (культурних, соціальних, політичних)

змістів, яка передбачається мультинаціональними утвореннями. Місія університету нести життєвий принцип, що глибоко вкорінений в культуру, втрачає свою актуальність і сприймається як певний анахронізм.

В контексті сказаного, криза університету, на наш погляд, має більш складнішу причину, аніж це виражено через кризу національної держави. Її можна спробувати запрезентувати як суперечність, що породжена доволі глибокими соціокультурними розламами та перетвореннями сучасності (те, що окреслюється поняттями «пізній модерн», «пост-модерн», а останнім часом навіть «after-постмодерн»). З одного боку, дійсно має місце втрата частини суверенітету національною державою як суб'єктом легітимної політичної дії, а також зростання ролі мультинаціональних утворень, що намагаються впливати на ціннісний та смисловий простір локальних спільнот. З іншого ж боку, можемо спостерігати спонтанні посилення національних ідентичностей (скажімо, у членів ЄС із Східної Європи), що зумовлює неможливість реалізації мультинаціональних та наднаціональних проєктів. В сфері освіти ці суперечності і розлами акумулюються, оскільки постає питання про трансляцію та відтворення певної (національної чи мультинаціональної) системи цінностей та культурних орієнтацій. В Україні можемо спостерігати, як з боку національної держави відбувається тиск на вищу освіту і вимога хоча б симулювати творення національної ідеології; глобалізація ж вимагає приділяти все більше увагу адміністративній складовій, що спрямована на інтеграцію ринку знання і витворення космополітичної ідентичності.

Цей виклик відкриває дві перспективи. По-перше, університет відмовляється від того, що його проєкт є ідеальним чи універсальним (у праці Б. Рідінга за цей момент представлений як втрата університетом привілейованого статусу моделі ідеального суспільства і перетворення його на модель відсутності моделей [18, с. 38]). Відтак, роль університету як феномену, витвореного культурою, полягає в тому, щоб створити простір для співіснування різних проєктів, котрі будуть конкурувати (вступати між собою в конфлікт інтерпретацій), не претендуючи перетворитися на мета-наратив. По-друге, в ситуації суперечності між національним і постнаціональним, як і будь-який мультинаціональний, глобальний продукт, принципи Болонського процесу повинні піддаватися інтерпретації в локальних національних умовах. Вони можуть претендувати бути одним із проєктів прагматичного мислення про університет в локальних умовах, не відкидаючи особливостей ситуації даної спільнотної локальності.

Другий виклик, який стоїть перед вищою освітою в цілому та університетом зокрема, можемо назвати **інституційним**. Певною мірою цей виклик перегукується із попереднім, оскільки є дотичним до суспільної ролі сучасного університету та його становища в актуальному соціокультурному контексті. Інституційний виклик проявляється, з одного боку, в тому, що сучасний університет перетворюється на мультинаціональну корпорацію, підкоряється логіці пізнього модернізму (пізнього капіталізму, за Ф. Джеймісоном), глобалізується ітд. Зрештою, Болонський процес у певному сенсі і є проявом цієї глобалізації освітнього простору. З іншого боку, із розвитком інформаційних технологій змінюється роль та можливості університету, як інституції для здобування вищої освіти. В Інтернеті можна сьогодні легко здобувати кваліфікації та спеціалізації за допомогою он-лайн курсів (як приклад, можемо згадати відомий сервіс он-лайнового навчання edX, що є спільним проєктом Гарвардського університету, Масачусетського технологічного інституту, Університету Берклі та Техаського університету). Проблема інституційної ідентичності університету має як позитивні, так і негативні наслідки для вищої освіти. Погляньмо на ці два аспекти інституційного виклику більш детально.

Поширення логіки продуктивності, що вироблена в умовах пізнього капіталізму (постсучасності), перетворює університет на своєрідні «фабрики знання» (в англійській літературі можемо зустріти термін *edu-factory*). Таку інституційну ідентифікацію використовують часто інтелектуали, яких можна віднести до сучасної лівиці (зокрема,

засадничим для них є твердження, що має виразне походження від марксизму, про відсутність якісної різниці щодо інвестування капіталу між «фабрикою знання» і звичайною фабрикою: «...обидві є просторами, в яких відбуваються виробничі відносини, витворення додаткової вартості і тому також з'вляються в них, пов'язані з цим напруження, відносини влади і експлуатації» [26, с. 5]). Їхня критика, хоча й відображає ідеологічне ангажування, серйозно ставить проблему уподібнення засад наукової та освітньої діяльності університету із засадами діяльності виробничих підприємств чи мультинаціональних корпорацій. Як наслідок, сучасні умови глобалізації зумовлюють появу нового різновиду економічних відносин, в які втягується освітній процес, що отримали назву «когнітивного капіталізму». Університет втрачає свою автономію, оскільки його організація починає орієнтуватися на критерії відповідності засадам здобування прибутку. Більше того, очевидними стають суперечності університетських свобод, аж тією мірою, що піддаючись логіці економічних відносин відбувається відчуження викладача від процесу викладання, а студента від процесу навчання (кажучи простою мовою, навчання в університеті зводиться до того, що викладач лише «відпрацьовує» своє доволі високе навантаження, не маючи змоги проявити наукову творчість в освітньому процесі, а студент лише збирає зарахування до залікових книжок, сприймаючи своє навчання як отримання певного виду послуг). Університет, таким чином, намагається підлаштуватися під вимоги споживацького суспільства: «Сьогодні партнер (співбесідник, замовник) університету, – пише російський дослідник Михайло Манацький, – це уже не національна держава, амбіційна та агресивна. Сьогодні це індивід, який слабо пов'язаний з батьківщиною, але ще слабо – з космополітичним етосом *à la* Кант. Це споживач, егоїст» [14, с. 11]. Орієнтація на споживача обумовлює налаштування на елімінацію із навчального процесу тих спеціалізацій, які користуються меншим попитом серед абітурієнтів, спрощення навчального процесу, надання переваги різноманітних тренінгам, аніж традиційним лекційним та семінарським заняттям. Більше того, проголошується, що університет повинен сприяти утвердженню певної ментальної структури, яка дозволяє особі адаптуватися до вимог ринку. З цього, власне, й походять пропозиції відмовитися від підтримки певних галузей (передусім, гуманітарного) знання, що є «непридатними» для здобування швидкої економічної користі. Зауважмо, що при такому налаштуванні на ринкову логіку університет, певною мірою, уподібнюється Ахілесові, що намагається наздогнати черепаху. Таке порівняння має сенс з огляду на інтенсивність та швидкість змін в сучасному світі, що може призвести до застаріння здобутих певним спеціалістом навичок вже на етапі завершення навчання. Безперечно, слід додати до цього домінування в сучасній західній соціокультурній системі моделі суспільства послуг. Як наслідок, освіта зазнає трансформацій, оскільки лише по суті декілька сфер (як наприклад, право, медицина та інформаційні технології) характеризуються когнітивною ємкістю, себто вимагають здобування доволі значного об'єму знань. Тож і розробляються освітні стратегії, які орієнтовані на розвиток компетентності, обмежуючи і деактуалізуючи пов'язаність процесу здобування вищої освіти із розвитком фундаментального знання.

Впровадження принципів Болонського процесу декларує передумови для зміни ситуації. Інтелектуали, що з ентузіазмом ставляться до ідеї створення єдиного європейського простору освіти, намагаються пов'язати її із емансипаційним дискурсом – мовляв, завдяки запровадженню нової моделі освіти, надається викладачам і студентам подолати відчуження, оскільки вони здобувають вільні умови для саморозвитку в контексті академічного співтовариства. До такого ентузіазму однак слід ставитися доволі обережно, аби не втратити з поля зору проблеми, що серйозно його підважують. Передусім, йдеться про те, що Болонський процес демонструє орієнтацію на логіку розвитку ринку. Відтак, описувати його в категоріях «звільнення» не видається можливим. Адже справжня «освітня емансипація» може настати завдяки поверненню

морального авторитету університету та соціального престижу знання (що зупинить перетворення вищої освіти на «освітньо-кваліфікаційну машину»).

Третій виклик для вищої освіти та університету можемо визначити як **політичний** (чи навіть **ідеологічний**). Для його окреслення будемо відштовхуватися від критики засад Болонського процесу, що зосереджує увагу на пануванні в освітньому просторі неоліберальної освітньої політики. Болонський процес при такому критичному погляді визначають як тенденцію до утвердження міжнародної конкурентності системи освіти в Європі, що передбачає також формування привабливості європейських культурних цінностей та ідеалів для інших країн. В цьому вбачають прояви європоцентризму, переконання в універсальності західних ціннісних орієнтирів та спробу здійснення культурної експансії на незахідні суспільства. Підсилює таку інтерпретацію загальний контекст постідеологічного дискурсу в сучасній політичній та соціальній теорії. Йдеться про кризу традиційних ідеологій, що мали тотальний характер та утвердження обмежених, фрагментарних (чи, за Дж. Шварцмантелем, «молекулярних») мікроідеологічних систем на тлі загального переважаючого неолібералізму. Форма лібералізму, яка нині проявляється, безпосередньо пов'язана із функціонуванням ринкової економіки. З огляду на це, віднесення Болонського процесу із його орієнтацією на потреби ринку до неоліберальної ідеологічної програми виглядає доволі узаasadненим.

В цій ситуації закономірно постає питання про університет як автономного дієвця освітньої політики. Аби проявити та утвердити таку позицію, університет повинен здійснювати власну культурну політику. Поняття «культурної політики» в сучасній філософії набуло популярності завдяки праці Річарда Рорті «Філософія як культурна політика». В ній філософ визначає поняття «культурної політики» як соціополітичні заходи, що орієнтовані на збільшення толерантності одних груп по відношенню до інших. Вважаємо, однак, що можна вживати це поняття в більш широкому значенні, а саме, як соціально-політична стратегія, що має на меті запровадження ціннісно-сислової системи, яка, з одного боку, спирається на досвід традиції, а з іншого – відповідає вимогам актуальної соціокультурної ситуації. При такому розумінні культурна політика в жодному разі не обмежується опікуванням держави про культуру, а стосується структурних перетворень на рівні загальних культурних смислів та порядку, що ними породжений. Культурна політика університету спирається на моральні ідеї, що традиційно супроводжували проект цієї інституції, – такі як свобода, слідування істині, служіння людству, гуманізація суспільства. Ці ідеї повинні стати смисловими орієнтирами для транснаціональних освітніх політик.

Останній, четвертий, виклик може назвати **системним**. Доволі чітко він виводиться із українського досвіду формування освітньої політики та впровадження засад Болонського процесу. Він пов'язаний із домінуванням формальних змін над сутнісними. Це зумовлено відсутністю університетської автономії та централізацією управління освітніми процесами. Держава прагне запроваджувати у вищу освіту бюрократичні засади функціонування, що придушує можливості критичного начала, на яке спирається університет. Доволі часто це супроводжується відсутністю розуміння традиції та суті університетської освіти. Таке квазі-реформування не відповідає вимогам часу. Простір вищої освіти (тим більше в наш час) не може розвиватися завдяки ієрархічній логіці адміністративної системи.

Зокрема, неможливість формалізації впровадження того чи іншого освітнього проекту бюрократичними засобами зумовлена тим, що дисциплінарні форми регулювання трансляції знання не дозволяють зрозуміти, що завдання сучасної освіти – це передусім навчити контекстуалізувати, бачити взаємодію частин і цілого. Освіта та її регулювання повинне мати полівекторність та пластичність, що даватиме можливість реагувати на складність та різноманіття світу, в якому живе і працює сучасна людина. Вона має стимулювати внутрішній потенціал людини, розширювати простір людських

можливостей. Таке налаштування освіти доволі важко втиснути в рамки ієрархізованої логіки управління освітніми процесами згори.

1.2.2 Можливості інформаційно-комунікаційного способу цивілізаційного розвитку для університетської освіти

Трансформація університетської освіти має відбуватися з урахуванням суттєвіших змін, що сталися у житті людства наприкінці ХХ ст., серед яких – зростання ролі інформації завдяки цілій низці взаємопов'язаних революцій – інформаційно-комп'ютерної, в галузі мікроелектроніки, програмного забезпечення, генної інженерії. Сучасність характеризується становленням нового способу цивілізаційного розвитку, який М. Кастельс назвав інформаціоналізмом. Дане поняття розуміється ним як «технологічна парадигма, заснована на збільшенні людського потенціалу при обробці інформації і зв'язку, що стало можливе завдяки революції в галузі мікроелектроніки, програмного забезпечення та генної інженерії» [24].

Обробка та розповсюдження інформації спочатку через газети, з часом через радіо і телебачення мали місце і у попередніх суспільствах. Але інформаційні технології не були основним матеріалом для розвитку індустріальної економіки. В той час як інформаціональна економіка залежить від можливості мереж, що створюється новими технологіями. Без цієї можливості нова економіка не зможе функціонувати, так само як індустріальне суспільство не могло б повною мірою розвиватися без електрики [24]. Однак, що характерно для цієї нової системи інформаційно-комунікаційної технології, що робить нову парадигму унікальною порівняно з попередніми інформаційно-комунікаційними технологіями (друк, телеграф, телефон)? Відповідаючи на це питання, М. Кастельс пояснює, що основу цих відмінностей становлять наступні три характеристики сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема, це – «їх обробка і комунікативна здібність, що саморозширюється з точки зору об'єму, складності і швидкості; їх здатність рекомбінувати на основі оцифровки і повторювальних зв'язків; їх розподіляюча гнучкість за допомогою інтерактивної, цифрової мережі» [25, с. 9].

Парадигма інформаціоналізму проголошує появу нової соціальної структури (мережевого суспільства), нової економічної структури (глобальна інформаціональна економіка), нової культури (культура віртуальної реальності). Ядром нової форми комунікаційної організації суспільства виступає «мережева логіка його базисної структури» [23].

М. Кастельс у своїх працях «Становлення мережевого суспільства», «Кінець тисячоліття» висловлює припущення, що мережеве суспільство організовано навколо двох нових форм часу і простору: позачасового часу і простору потоків. Нові технології і комунікаційні мережі руйнують логічний сенс часу, а також логічну послідовність часу (наприклад, нові біологічні репродуктивні технології). Простір потоків означає, що змінюється уява про простір шляхом зменшення фізичної відстані між об'єктами, можливості його конструювання в мережі (наприклад, гіперпосилання на веб-сторінці руйнує спадковість речей у просторі й у часі). М.Кастельс зазначає: «Простір і Час, матеріальні основи людського досвіду зазнали трансформації, оскільки простір потоків домінує в просторі місця, і позачасовий час замінює годинник індустріальної доби» [22].

Мережі стали найбільш ефективними організаційними формами через три риси, що їм притаманні. Гнучкість означає здатність змінюватися відповідно до зміни середовища. Розширюваність – здатність розширюватись або скорочуватись у розмірах з незначними порушенням. Інша риса – здатність до виживання – реалізується завдяки відсутності центру шляхом налагоджування взаємодії з широким набором конфігурацій, що уможливорює пошук нових шляхів презентації [24].

Для розуміння викликів до освіти виокремимо деякі особливості інформаціонального суспільства. По-перше, мережа не має меж, тому мережеве суспільство є глобальним суспільством з динамічною та багатовимірною соціальною

структурою, самореконфігуруюче, постійно програмує та репрограмує суспільство. По-друге, інформаційна технологія і мережева логіка «дозволяють добитися надзвичайної гнучкості, в результаті чого процеси, організації та інститути можуть легко змінюватися при постійному виникненні нових форм» [1]. Здатність для будь-якого суб'єкта діяти в мережі дає людям і організаціям можливість зміни конфігурації мережі відповідно до їх потреб, бажань і проєктів. По-третє, мережа здатна постійно залучати нових акторів і новий зміст у процеси соціальної організації. У такому суспільстві, як зазначає М. Кастельс, відсутня однозначна відповідь на питання, що таке цінність. Цінністю є те, що виробляється в кожній домінуючій мережі у будь-який час у будь-якому місці у відповідності до ієрархії, запрограмованої у мережі акторами, які впливають на неї [24]. У такій ситуації зростає самоцінність індивідуальної практики, розширюються межі простору свободи самовиявлення індивіда та її способів.

Поширення інтернету, мобільного зв'язку, цифрових медіа і т.п. стимулювало мережу інтерактивної комунікації горизонтального рівня. Завдяки цим новим технічним можливостям їх користувачі починають вибудовувати власні системи масової комунікації на основі блогів, форумів, SMS-повідомлень, обміну будь-якою інформацією, вираженою в цифровій формі. Сьогодні блогосфера є багатомовним і мультикультурним простором комунікації. В даний час також посилюється взаємодія між горизонтальними і вертикальними мережами комунікації. Мова йде про появу її нової форми – самокомунікації (Барнетт), що сьогодні суттєво впливає як на індивіда та й на формування суспільної думки.

Новий спосіб цивілізаційного розвитку відкриває багато нових можливостей для університетської освіти. У мережевому суспільстві завдяки новим інформаційним технологіям полегшується доступність знань та інформації для кожного члена суспільства; створюються умови для розвитку індивідуальних і творчих здібностей особистості та підвищення кваліфікації або оперативної зміни сфери діяльності протягом активного життя кожного члена суспільства; забезпечується стійке прагнення особистості до співпраці, обміну знаннями та інформацією, до солідарності в мотивації діяльності; виникають нові форми навчання, побудовані на особистісно орієнтованому підході; активно застосовується в цілях освіти, самоосвіти і творчості засоби і можливості дистанційного навчання та інформаційного забезпечення на базі інструментарію сучасних інформаційних систем освіти, використовуючи для цього гігантські інформаційні можливості Інтернет/Екстранет/ Інтранет-технологій; зближуються і об'єднуються єдиними інтересами через вирівнювання соціальних можливостей різні верстви і вікові групи соціуму. Університет стає відкритим до постійних змін, вузлом освітньої мережі, центром виробництва нових технологій, нового знання та інформації.

Але існуючі комунікативні практики в університетах України суттєво відстають від запитів сучасного суспільства, що зумовлено низкою обставин, серед яких найбільш відомими і поширеними є: перевантаження викладача, відсутність належної матеріально-технічної бази, панування авторитарної педагогіки, поширення таких явищ, як плагіат і корупція. Навіть дистанційна форма навчання зазнає негативного впливу цих обставин. Поява нових форм комунікативної практики в університетах – доволі рідкісне явище і тримається воно виключно на ентузіазмі і професіоналізмі викладача без належної підтримки. Посилення комунікативної складової в освіті вимагає й урізноманітнення комунікативних практик, у противному випадку університету загрожує втрата ним низки своїх функцій у суспільстві.

З огляду на зазначене, можемо ствердити, що вища освіта повинна спробувати використати для посилення своїх фундаментальних засад утвердження **парадигми інформаціоналізму**. В умовах поширення мережевих форм організації стає очевидною потреба у постійному навчанні, самонавчанні; вмінні переналаштовуватися відповідно до умов – обирати адекватні рішення; здатності сприймати і розуміти Іншого і т.п. «Освіта, яка прив'язувала учня до певного місця, топосу (територія, країна, культура, навчальний

заклад, професія, спеціальність, дисципліна, парадигма), втрачає своє значення. – Пише Л. Горбунова. – Той, хто прагне одержати сучасну освіту, рушає в мандри безкрайними ландшафтами інформаційно-комунікаційних мереж із короткими зупинками, що впорядковують одержані знання. Подальші мандри, багаті на події-зустрічі, неминуче руйнують ці порядки, потребують нових ідей, наступного переосмислення і відновлення руху» [6, 18].

Мережеве суспільство вимагає переорієнтації способу мислення, передбачає відхід від взаємовідносин, що побудовані на принципах сталості та ієрархічності, а також, як закономірний наслідок, закладає потребу у постійному навчанні. Для організації навчального процесу актуальною стає триступенева концепція навчання, яку пропонує Грегорі Бейтсон. Згідно із нею, виокремлюються такі ступені навчання: протонавчання (передбачає передачу певної суми знань); навчання процесу навчання (передбачає формування способу мислення, навичок та вмінь, що необхідні для майбутнього життя); навчання перенавчатися [6, с. 18–19]. Результатом впровадження такої моделі навчання стане набуття особистістю вміння самостійно змінювати стилі мислення, застосовувати креативний підхід до вирішення проблем.

В рамках парадигми інформаціоналізму питання виховання, освіти й зацікавлення людей наукою набувають нових аспектів. Слід використовувати пізнавальний потенціал нових медій. Відомий медіа-теоретик Лео Мановіч, наприклад, стверджує, що інтерактивність, яку впроваджують сучасні інформаційні технології досконало вписується в способи мисленневих операцій людини. Зокрема, принцип гіперпосилань, який становить основу інтерактивних медіа, опредмечує процес асоціацій, який часто вважається ключовим для людського мислення. Тож сучасна інформаційна культура (яку інколи окреслюють як Культура 2.0) закономірно породжує ідея електронного академізму, що зумовлює зміни в трансляції та популяризації наукових знань. Як ми вже зазначали, в інформаційному суспільстві поширення набуває навчання через Інтернет. Завдяки цьому відбувається перетворення процесу навчання на полілінійний та іматеріальний. Крім того, змінюється спосіб презентації результатів наукового дослідження. Відтепер науковий текст перетворюється на мультимедійний конструкт. Більш ефективними стають способи боротьби із плагіатом та верифікації наукових результатів.

Згадаймо також про те, що сучасний електронний світ дає можливості творити спільноти й мережі, що об'єднують знання. Можемо говорити про появу феномену «колективного розуму», до якого може долучитися будь-хто, здобуваючи знання. Це збільшує можливості потенційної участі кожної особистості в наукових дискусіях, освітніх проектах тощо.

При цьому в академічних колах донині зустрічаємо скептичне ставлення до електронного академізму. Викликом для розвитку потенціалу вищої освіти є, образно кажучи, «замкнутість Науки 2.0 рамками інтерфейсу». Тож парадигму інформаціоналізму слід, мабуть, сприймати не як абсолютний заміник інституційного порядку академічних та наукових спільнот, але як спосіб та можливість утвердження відкритості та загальної доступності, себто як підсилення тієї відкритості у здобуванні та поширенні знання, що в цілому притаманна університетові як культурній інституції.

1.2.3 Епістемологічні та антропологічні передумови трансформації університетської освіти в суспільстві знань

Сучасні інформаційні технології значною мірою девальвують цінність володіння готовим знанням та його право на універсальність. Неекспоненціальне зростання обсягу і якості знання унеможливорює ефективну академічну діяльність університету. Йому загрожує втрата своєї ролі і функцій у суспільстві та перетворення на транслятора запізнілих редукованих продуктів, створених кимось.

Зазнає змін й образ науковості. Особливість сучасного етапу розвитку науки характеризується взаємопроникненням методології природознавства і гуманітарних наук.

Відбувається інтеграція суспільно-гуманітарного і природничого знання, що порушує серйозні проблеми, в тому числі філософського й світоглядного значення. Конкретним проявом трансдисциплінарності є феномен трансгуманітарності як нової парадигми гуманітаристики, зокрема гуманітарної науки і освіти. В рамках трансгуманітарної стратегії досліджуються різні напрямки філософії трансгуманізму, філософії тварин, біоетики, екософії, філософської антропології, синергетики і аутопоезису.

Фундаментальною відповіддю на виклик епохи криз та переходу до інформаціоналізму як нового способу розвитку цивілізації є формування нового типу раціональності в науці, освіті та культурі в цілому, що порушує проблему перегляду меж наукового знання, їх редемаркації. Процеси плюралізації, антифундаменталізації, між- та трансдисциплінарності порушують непохитність класичних наукових ідеалів, на якому будувалось раніше університетське знання. Дисциплінарна розпорошеність знання заважає збагнути зворотні зв'язки. Завдання освіти – навчити контекстуалізувати, бачити взаємодію частин і цілого. А це, в свою чергу, має допомогти людині прояснити складність і різноманіття світу, в якому вона/він живе і працює. Відновлення єдності фрагментованого знання у природничих і гуманітарних науках сприятиме створенню знання з новими якостями, властивостями і характеристиками в освітній сфері (створенню певних гештальт-образів, що перебувають у процесі становлення і змін). Знання виникає у процесі навчання, воно є частиною внутрішнього світу тих, хто вчиться і хто навчає, їхніх інтересів, цінностей і цілей, тому конфігурація знання розглядається як цикл, який не зводиться до одного значення, а спонукає до нових розмислів.

В умовах ускладнення світу його пізнання як цілісного та складного феномена стає життєвою необхідністю. Ускладнення пізнавальних структур кидає виклик відносно сталим пізнавальним можливостям, що підтримуються сучасною освітою, і вимагає нових підходів до організації університетської освіти, зміни перспективи бачення університету на **нових філософських засадах**, що впливають з розуміння сучасного соціокультурного контексту.

Звернемося, зокрема до **епістемологічних засад** освіти. Передусім, це – антропологізація знання та його дискурсивність. Дане важливе методологічно–світоглядне зрушення пов'язано з введенням суб'єкта або його характеристик до тлумачення реальності: людина виступає не просто як елемент, який разом з іншими утворює картину світу, але й виступає як активний учасник усіх соціальних та природних процесів, слугує точкою відліку в будь-якому знанні про світ. У такий спосіб наука «олюднюється». Досліджуються різні можливі характеристики суб'єкта як учасника пізнавального процесу, а саме: чим він керується у своїй пізнавальній діяльності, як здійснюється пізнавальна практика, на що спрямований його процес пізнання (ціннісні орієнтації).

В освіті це спричинює елімінавання суб'єкт-об'єктної опозиції. А це означає, що учасники освітнього процесу більше не утворюють дуальність, а зумовлюють один одного. Дослідники пропонують використати суб'єкт-суб'єктний підхід, який забезпечує розуміння як «акт смислопородження», тобто виникнення сенсу. Це не відчужений акт, не відчужене знання, а єдність духовного буття того, хто розуміє, і того, кого розуміють. Зрозуміти себе означає зрозуміти *Іншого*.

Отже, знання розуміється не як джерело влади, домінування (наприклад, викладача над студентом), а як джерело внутрішньої особистісної трансформації. У такому контексті пізнання розглядається як двобічний процес, в якому людина, що пізнає і прагне до істини, в той же час зіткається з потребою самозмінюватися. Головними характеристиками знання стає мінливість, плинність, суперечливість, різнорідність. Відмова від лінійності, репродуктивності в освіті передбачає відмову від знання в стилі *prêt-à-porter*, тобто «готового» знання. Навпаки, завданням учасників освітнього процесу стає пошук знання – сумісне його створення та народження. Мова йде про їх участь у знанні, що вибудовується, стає – *becoming knowledge*. У такому сенсі можна говорити і про перевідкриття для себе невідомих істин, і про розвиток нових підходів.

Для сучасної епістемологічної ситуації, що цілком розповсюджується й на освіту, характерною є відмова від визнання єдиних, універсальних методів для всіх наук: припускаються самі різні пояснення і інтерпретації реальності. Поряд з математичними, кількісними можливі навіть якісні, «розуміючі» методи, які передбачають високий ступінь рефлексивності, тісну взаємодію суб'єкта і об'єкта, розуміння ситуації і «співпереживання» в контексті дослідження. Специфічність зазначених методів зумовлюється тим, що знання тлумачиться як дискурсивне, тобто як «розуміюче», знання-роздум, знання-бесіда, «розмова» альтернатив. Дискурсивний характер знання передбачає переосмислення і переоцінку соціокультурного середовища. Має місце відхід від однозначності у визначенні істини, що передбачає можливість говорити про існування множинності сенсів, значень, конотацій. У такій множинній системі значень опозиції не фіксуються. Натомість спостерігається трансгресія, перехід та подолання меж. Знання набуває рис плюральності, контекстуальності, інтердисциплінарності. Викладені методологічні позиції є основою становлення суб'єкт-суб'єктних відносин в аудиторії, появи нових способів і методів навчання.

У суспільстві знань змінюється розуміння людини, ролі освіти в її житті, зростає відповідальність за прийняті рішення. Важливим епістемологічним поняттям в осмисленні людини став концепт мережі, за допомоги якого пояснюється перехід від об'єкта із стану самозамкненості і самообмеження у стан розрізненої множинності його частин (Б. Латур). Розгляд актора як мережі дозволило з'ясувати, що, по-перше, якості індивіда визначаються набором його/її позицій по відношенню до інших індивідів; по-друге, поява та актуалізації значної кількості цих позицій актора (як одиничного) спричинює зміну поняття цілого: воно виявляється менше, ніж індивіди, що створюють його; по-третє, людина постає як номада (Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі), оскільки мережа – ацентричне, аструктурне, нелінійне, ризомне утворення.

Таким чином, конструювання та впровадження нових освітніх моделей потребує певних змін у світоглядних засадах освіти, зокрема вітчизняної. Одним із засадових її принципів має бути дотримання світоглядного та культурного самовизначення людини. В особистісному ракурсі освіта повинна враховувати: зміни стереотипів поведінки; образи мислення. Е. Морен звертає увагу на те, що проблеми стають все більш глобальними, полідисциплінарними, багатовимірними. У своїй праці «Освіта в майбутньому: сім невідкладних завдань» він, виходячи з контекстуальної складності пізнання: потреби сприймати контекст, багатовимірне, складне, розуміти співвідношення цілого та його частин, формулює головне завдання сучасної освіти: «Щоб вміти поєднувати і організовувати накопичені знання і тим самим усвідомлювати й пізнавати проблему світу у всій його глибині, необхідна реформа мислення... Це фундаментальне питання для освіти, оскільки воно стосується нашої здатності організовувати знання» [16, с. 36]. Е. Морен вводить поняття складного мислення. «Мислення, – пише він, – повинно бути озброєно і загартовано, щоб безбоязно зустрічати невизначеність. Все те, що несе в собі випадковість, несе в собі й ризики, і мислення має визначати випадковості ризиків як ризики випадковостей» [16, с. 77].

Одним з філософсько-антропологічних орієнтирів університетської освіти виступає **нова гуманітарна парадигма**¹, спрямована на переосмислення поняття гуманізму і ролі людини в світлі сучасного соціокультурного, геополітичного контексту. Антропоетика Е. Морена є її концептуальним виявом як «справжня людська етика», що розглядається у взаємодії «індивід-суспільство-рід», «звідки виникають наша свідомість і наш власне людський розум» [16, с. 87]. Дослідник вважає, що така етика має стати основою

¹ Її обговоренню присвячений круглий стіл «Трансгуманітарність як чинник розвитку сучасної науки і освіти» в редакції журналу «Філософія освіти» (Див.: Філософія освіти: науковий часопис. – 2011. – № 1–2(10). - К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 97–141).

викладання етики у майбутньому. Антропоетика Е. Морена – це відповідь на ситуацію, що характеризується «смертю сучасності» [16, с. 62] і веде до катастрофічного майбутнього [29]. Тому вона має виконати антропологічну місію тисячоліття, що передбачає втілення у життя планетарної єдності у її різноманітті, розвиток етики солідарності та розуміння, підтримку людського в людині і формування планетарної свідомості як індивідуальної свідомості, що виходить за межі індивідуальності [16, с. 88].

Людина в концепції Е. Морена розуміється як *Homo Complexus* (людина складна) – складний, багатовимірний феномен. Людина є багатовимірною істотою, оскільки має фізичний, біологічний, психологічний, культурний, соціальний, історичний та інші сутнісні прояви. В концепції заперечуються спроби звести її вивчення до будь-якого одного виміру, визнаючи у такий спосіб відсутність визначеної природи людини. Складність зумовлена розглядом її як сполучення єдності і багатоманіття – багатоманітної єдності; унікальної сутності; розумінням її в контексті тріади: індивід-суспільство-рід, кожний елемент якої тісно пов'язаний і передбачає один одного як засіб і ціль. Така філософсько-антропологічна позиція Е. Морена поглиблює наше розуміння про гуманізм, переосмислює місце і роль людини в сучасному світі, а, отже, формулює певні виклики до освіти.

Вона передусім покликана сприяти адаптації людини до умов багатовимірного, мінливого світу, пошуку нових стратегій, моделей поведінки та стилів мислення сучасної людини тощо. На шляху до вирішення цих завдань необхідно, на думку Е. Морена, подолати дисперсію знання, оскільки «... наші роз'єднані, роздрібнені, розподілені за дисциплінарними галузями знання глибоко, навіть дивовижно неадекватні для досягнення сьогodнішніх реальностей та проблем... Через цю неадекватність стають непомітними: Контекст, Глобальне, Багатовимірне, Складне» [16, с. 36].

Сьогodні непередбачено змінюється й сама людина, що стало можливим в результаті гендерної революції, появи генної технології та нових технік репродукції. У сучасній філософії актуалізується потреба у переході в дослідженні від «зовнішньої» до «внутрішньої» природи, тобто до самої людини та створеної нею дійсності, а також вивченні трансформації самого феномену людини. Під впливом досягнення і перспективи сучасної науки і новітніх технологій виникає поняття «трансгуманізм» як передусім раціональний світогляд, який, визнає можливість і бажаність фундаментальних змін у становищі людини, значного посилення її фізичних, інтелектуальних і психологічних можливостей і кінець кінцем ліквідації хвороб, старіння і смерті. Трансгуманізм, як вважають його теоретики, базується на тих же позиціях, що й гуманізм, включаючи повагу до розуму і науки, схильність до прогресу, визнання гідності людського (постлюдського) життя. Особливість його полягає у визнанні і передбаченні радикальних змін у природі і можливостях нашого життя, що стали результатом різних наукових та технологічних нововведень. Трансгуманісти підтримують розробку нових технологій, серед яких найперспективнішими вважають нанотехнологію, біотехнологію, інформаційні технології, розробки в царині штучного інтелекту, крионіку. На їхню думку, технічний прогрес, що безупинно прискорюється, уже до 2050 років дасть можливість створити Постлюдину, здібності якої будуть принципово відрізнятися від здібностей сучасних людей. Отже, виникає потреба у переосмисленні самого поняття «людської сутності».

Питання можливості зміни людини, можливостей розвитку інтерсуб'єктивного потенціалу людини – в центрі **трансформативної антропології**, яка розглядається в якості методологічного орієнтиру університетської освіти. У чому суть трансформативної антропології? Серед базових питань антропології, що потребують переосмислення з її позицій російський дослідник С. Хоружий, автор синергійної антропології називає такі: існування «природи» і можливості «визначення» людини; що таке особистість; ідентичність індивідуальна та видова; базові загальнолюдські цінності; етичні основи людського існування; критерії вибору і оцінки трансформаційних стратегій; межі допустимості трансформацій тощо [20, с. 20]. У своїх працях він здійснює концептуалізацію власної антропологічної рефлексії Постлюдини. Даний термін в

науковій літературі не має конкретного визначення, оскільки й сам феномен Постлюдини реально поки що відсутній. Філософ виокремлює три її версії – Кіборг, Мутант, Клон. Хоча кожна з цих версій сформувалася під впливом лише її притаманних антропологічно-технічних практик, однак усі вони спрямовані на використання критичної долі людської активності та здібностей, перетворюючи їх у свого роду гібрид людини [20, с. 22].

Однією з засадничих ідей трансформативної антропології є визнання того, що у людини немає рятівної природи або сутності, яка гарантувала б їй стабільне і впевнене існування, тобто, що людина ніколи не була сталою константою, а, навпаки, впродовж усієї своєї історії зазнавала трансформаційних змін. В основі даних змін у попередні епохи були, насамперед, духовні практики. В умовах сучасності поряд з ними у творенні «нового образу» людини набувають неабиякого значення наукоємні технології. Вони створюють новий «максимум трансформативності» порівняно з духовними практиками.

Трансформативна антропологія ґрунтується на парадигмі «розмикання людини», згідно з якою людина постає як істота, яка збувається, відкриваючи і розмикаючи себе. Іншому, тобто відмовляючись від своєї даної і мовби незмінної сутності. Вона описує, як у граничних проявах свого досвіду, людина долає власні межі, трансgressує і актуалізується у своїх відношеннях з Іншим (Г. Жиру). У сучасних контекстах граничного буття людину, як зазначає Л. Горбунова, «можна зрозуміти як істоту, яка конститується у розмиканні себе, доланні себе, актуалізується у своїх відношеннях з Іншим. Це людина, яка трансgressує, відкриває себе для простору Іншого, здатна до комунікації з Іншим. Це людина переходу, «терміналу»; вона самоконститується знову і знову як смислотворча у ситуаціях обезсмилення. Це можливо лише в напруженому спрямуванні до Іншого як вищого (Бога, Людини, Природи, Космосу тощо)» [8, с. 135].

Аналізуючи методологічний потенціал трансформативної антропології, потрібно згадати й про її герменевтичну складову, що охоплює коло питань, серед яких: що відбувається із свідомістю особистості в процесі трансформації; як змінюються емоції, естетичне сприйняття; що відбувається у сфері спілкування, ваємовідносинах з оточуючими світом. Пошуки відповідей на ці питання дозволять віднайти антропологічний критерій, що уможливить розрінення ареалів Людини та Постлюдини. Власне, коло згаданих питань безпосередньо відноситься до сфери освіти.

Таким чином, методологічний потенціал трансформативної антропології спрямовується на обґрунтування різноманітних етичних, естетичних, епістемологічних та інших аспектів свідомості та життєдіяльності Постлюдини, виокремлення критеріїв їх оцінки. Особлива увага звертається на розуміння та осмислення людиною тих трансформативних процесів, з якими вона вже зустрілася і ще зустріне у майбутньому. Справжня небезпека, за твердженням С. Хоружого, полягає не у безпрецедентному науковому прогресі, а у грі людини на розуміння самої себе. Зрозуміло, що вибір стратегій видозміни людського *Я* відбувається за законами цієї гри [20, с. 29]. Важливим у грі є розуміння здатності людини зберегти свою «людськість», осмислити свою самобутню унікальну природу. Наскільки вона зможе втілити ці настанови у практику свого життя, настільки наукоємні технології стануть частиною її розвитку і «оновлення», а не краху і загибелі. Будь-яка людина – це особистість у потенційному сенсі, яка повсякчас створюється через усвідомлення та реалізацію свого *Я*. Як стверджує С. Аванесов, «особистість – це не те, що існує як істота, відмінна від індивіда чи індивідуальності, що існують у свою чергу, як щось відмінне від особистості, і це не те, що додається до людини як певний (раніше відокремлений від нього) набір якостей чи здібностей. «Особистість» завжди позначає того, що існує, тобто людину у її існуванні, у її самоорганізованому бутті (як саме буття)» [2, с. 33]. Здатність людини бути особистістю може корелюватися від нуля до безкінечності.

Методологічний потенціал трансформативної антропології спрямований на врахування кардинальних змін у складній, цілісній природі людини, з тим, щоб у подальшому забезпечити у суспільних практиках розвиток її природної сутності. У

навчальній діяльності він дозволяє розглянути можливості становлення суб'єктів навчального процесу як унікальних особистостей в умовах впливу наукоємних технологій. Але це неможливо без зміни існуючої системи підготовки фахівців: студенти під час навчання отримують «готові» знання і мають справу практично лише з готовими формами культури, відсутній досвід роботи на межі порядку, в режимі породження нових культурних норм і форм.

Методологічні орієнтири трансформативної антропології деякою мірою реалізується в теорії **трансформативного навчання**. Саме трансформативний підхід до навчання є релевантним для людини, що мандрує в «просторах потоків» і «почасовому часі». В освітній практиці це означає переосмислення власного досвіду як «само-техніка» (Ж.-Ф. Мілле). «Не існує такого досвіду, який не був би трансформованим і, насамперед, трансформованим самого себе», – зазначає Ж.-Ф. Мілле [15]. Далі він пояснює: «Трансформувати» означає «стати іншим»...Трансформовання, на наш погляд, не передбачає переходу від одного формування до іншого, трансформовання є не що інше, як (само) формування, його розгортання, його простір-час», а «...стати іншим – означає стати собою. Іншими словами, стати собою можна лишень ставши іншим, змінюючись...» [15].

На цьому будується концепція трансформативного навчання Дж. Мезіроу, який вважає його «вивільняючим процесом пізнання» (*emancipatory learning*) [28]. Трансформативне навчання, як пояснює він, це «процес використання наявної інтерпретації власного досвіду з метою конструювання нової або переосмислення сенсу свого досвіду для вироблення подальших стратегій діяльності» [27]. Він вважає, що під час навчання ті, хто навчається стають залежними від інституційного та соціального пресингу, що обмежує свободу вибору і можливість повністю контролювати власне життя. Тому індивід приймає як належне неможливість щось змінити. Трансформативне навчання і є певним звільненням, що дає право критично усвідомити те, як і чому психологічні та культурні рамки стають бар'єром до об'єктивного бачення індивідами самих себе і своїх відносин, а також перешкоджають відтворенню більш вільної для самовираження моделі існування, інтегруючи в собі накопичений досвід і нову схему функціонування в суспільстві.

Ідеї трансформативної антропології передбачають відхід від навчання, що сконцентровано на трансляції знань. На думку О. Карпова, воно має реалізуватися через «пізнавальну гнучкість», що розглядається дослідником як «здатність до когнітивного налаштування як індивідуального, так і колективного, тобто до дидактичного фокусування змісту методів навчання на когнітивно особливе у пізнавальній активності учня» [11, с. 32]. Вона реалізується завдяки варіативності навчання. Необхідно зазначити, що варіативність не є наперед спроектованою чи завчасно передбаченою у альтернативності навчальних програм, доборі інформаційного ресурсу, способах організації навчання, методах її реалізації тощо. Навпаки, вона іманентно відображає сутність навчання, яке реалізується у природний, довільний спосіб, спираючись на комплекс інтелектуальних здібностей, фізіологічних особливостей, психічних нахилів тощо.

Завдання педагога, який зорієнтований на таку методологію навчання, полягає у пробудженні у тих, хто навчається, здатності до рефлексії, творчого осмислення та переосмислення знань. Методи реалізації навчального процесу покликані виконати спрямовуючу та систематизуючу роль у їх розвитку. Загалом, йдеться про необхідність переформатування мети і завдань освітньої сфери з транслятора та зберігача готового ресурсу знань на його творення в залежності від запитів часу. Рівень варіативності забезпечує рівень свободи людини у навчальному процесі. Якщо варіативність визначається зовнішніми факторами, свобода набуває імітаційного характеру.

Визначального характеру у забезпеченні гнучкого, варіативного навчання відіграють індивідуальні та суспільні потреби, інтереси тих, хто навчається. Вони, на думку О. Карпова, сприяють реалізації сукупності «індивідуальних та колективних

пізнавальних траєкторій та переходів між ними у якості автокорекції пізнання, які продукуються особистістю і пов'язані із багатоманітністю її індивідуальної природи [11, с.27]. Таким чином, пізнавальна гнучкість сприяє розкриттю індивідуального потенціалу зумовлює формування когнітивного розмаїття, що в кінцевому рахунку передбачає смислову, методологічну, змістовну, методичну тощо варіативність і насиченість навчального процесу, створює умови для розвитку творчого мислення.

Таким чином, концепція трансформації університетської освіти включає наступні теоретичні блоки: соціокультурний, антропологічний, дидактичний, праксеологічний.

1. Соціокультурний. Сучасний соціокультурний контекст, формулюючи виклики і вимоги до університетської освіти, виявляється через посилення її ролі як джерела ідей, нового знання, технології, інформації в результаті переходу людства до інформаційного суспільства; усвідомлення імперативу виживання і глобальної відповідальності за свої дії, що визначається мірою духовності в кожній людині і спричинює переосмислення поняття гуманізму; урізноманітнення соціальних укладів суспільства, що зумовлює потребу в гнучкості мислення сприйняття світу та діалозі культур.

2. Антропологічний. В наведених антропологічних підходах людина постає як номада (Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі), яка готова до: (1) постійних викликів буття, самонавчання у постійному навчанні; (2) переорієнтації стилю мислення; та здатна: (1) переналаштовуватися відповідно до умов – обирати адекватні рішення; (2) у граничних проявах свого досвіду долати власні межі і актуалізуватися у своїх відношеннях з Іншим; (3) на основі переосмислення власного досвіду самозмінюватися. Стрижнем поведінки такої людини є свобода як моральна цінність.

3. Дидактичний. З позицій парадигми складності освіта має бути трансфеноменальною за своєю природою, трансдисциплінарною за характером пізнання, трансдискурсивною за змістом, тому необхідним є перевизначення основних дидактичних принципів з контрольованого навчання-муштри, передбачуваних цілей до розвиваючого, відкритого, трансдисциплінарного навчального плану як сутності освітнього процесу, засадничими положеннями якого виступають:

- трансфеноменальність як атрибут освітнього простору і людини, яким пропонується такий підхід до пізнавальної діяльності, за якого є можливим одночасний розгляд факторів і подій, пов'язаних із зовсім різними феноменальними рівнями пояснення;
- трансдисциплінарність як засіб наукового пізнання, який передбачає одночасний розгляд фактів, пов'язаних із зовсім різними дисциплінарними перспективами;
- трансдискурсивність як комунікативна та когнітивна практика, що передбачає одночасний розгляд фактів, пов'язаних із зовсім різними дискурсивними перспективами;
- транскультурність як ситуація в сучасній культурі (зокрема процес уніфікації і диференціації), що уможливорює одночасний розгляд фактів, які належать до зовсім різних культурних традицій і ціннісних орієнтацій.

4. Практиологічний. Провідною моделлю університетської освіти в Україні має стати дослідницько-навчальний університет як найбільш релевантна у сучасних умовах. В її основу покладено розуміння феномена університету через його соціальні функції в суспільстві знань як:

- 1) Трансформативного (здатного до самозмін у суспільстві, що трансформується).
- 2) Глокального (здатного піднятися до вирішення глобальних проблем, але в той же час, знаходячись у певному соціокультурному і географічному середовищі, підтримувати його унікальність).
- 3) Транскультурного (здатного створювати динамічний простір міжкультурної та інтеркультурної комунікації).

4) Трансдисциплінарного (здатного організувати академічну діяльність за межами дисциплінарних матриць та окремих наукових парадигм).

5) Мережевого (здатного бути відкритим, переважно неієрархічним, децентрованим в управлінні і визначенні напрямів наукових досліджень та освітніх програм, диверсифікованим у фінансуванні, дослідницьких та освітніх замовленнях, здатного бути центром перетину інформаційних «просторів потоків» тощо).

6) Соціально-інтегративного (здатного бути центром культуротворення, розвитку індивідуальної свободи та захисту прав людини, формування індивіда як автономного, комунікативного і відповідального суб'єкта соціальної дії)

7) Автономного (здатного до відповідального самозабезпечення у виконанні своєї місії і самоорганізації в управлінні, дослідницькій, навчальній та виховній роботі).

8) Центру забезпечення освіти упродовж життя у річищі освіти для дорослих.

Література

1. Аберкромби Н., Хилл С., Тернер Б.С. Социологический словарь. Второе издание, переработанное и дополненное. – Москва «Экономика», 2004. – С. 172.
2. Аванесов С.С. Личность как синергичная конституция / С.С. Аванесов // Философские науки. – 2008. – №2. – М.: Гуманитарий – С. 32–46.
3. Арндт Х. Між минулим і майбутнім [Текст] / Х. Арндт. – К.: Дух і літера, 2002. – 321 с.
4. Барнетт Р. Осмысление университета [Электронный ресурс] / Р. Барнетт. – Режим доступа: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm>
5. Бауман З., Донскіс Л. Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній модерності [Текст] / З. Бауман, Л. Донскіс. – Київ: Дух і літера, 2014. – 280 с.
6. Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія // Філософія освіти: науковий часопис. – 2011. – № 1–2(10). – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 17–35.
7. Горбунова Л. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю. Габермаса / Людмила Горбунова // Філософія освіти. – №1(12). – 2013. – С. 88–118.
8. Горбунова Л., Зглінська Н., Пролєєв С. та ін. Трансгуманітарність як чинник розвитку сучасної науки і освіти // Методологічний семінар в редакції журналу «Філософія освіти» // Філософія освіти: науковий часопис. – 2011. – № 1–2(10). – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – С. 97–142.
9. Гофф Ж. Ле Интеллектуалы в Средние века [Текст] / Ж. Ле Гофф; Перевод с французского А. М. Руткевича. 2-е изд. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. – 160 с.
10. Гумбольдт К. фон О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине [Электронный ресурс] / К. фон Гумбольдт // Неприкосновенный запас. – 2002. – № 2 (22). – Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>
11. Карпов А.О. Исследовательское образование как педагогическая парадигма современной культуры знаний / А.О. Карпов // Дипломный проект. – №8. – 2013. – С. 24–32.
12. Карпов А.О. Трансформативные учебные программы / А.О. Карпов // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – №1. – С. 52–56.
13. Кларк Б.Р. Поддержание изменений в университетах. Преимущество кейс-стади и концепций [Текст] / Б. Р. Кларк; пер. с англ. Е. Стёпкиной; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. – 312 с.
14. Маяцкий М. Университет называется [Текст] / М. Маяцкий // Логос. – 2013. – № 1. – С. 4–17.

15. Миле Ж-Ф. Опыт как само-техника (читая Фуко) //Социо-Логос постмодернизма. – М. 1996. – С. 98–121. Режим доступа: www.gumer.info/bogoslov_Buks/.../mile_oput.php
16. Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач //Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.
17. Нуссбаум М. Не ради прибыли: зачем демократии нужны гуманитарные науки [Текст] / пер. с англ. М. Бендет; под науч. ред. А. Смирнова; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2014. – 192 с.
18. Ридингс Б. Университет в руинах [Текст] / Б. Ридингс; пер. с англ. А. Корбута. – М.: Изд. ГУ ВШЭ, 2010. – 304 с.
19. Хайдеггер М. Самоутверждение немецкого университета [Текст] / М. Хайдеггер; пер. В. Бибикина, примеч. Ф. Федье // Историко-философский ежегодник–1994. – М.: Наука, 1995. – С. 298–304.
20. Хоружий С.С. Проблема Постчеловека, или трансформативная антропология глазами синергичной антропологии //Философские науки. – 2008. – № 2. – С. 10–31.
21. Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта [Текст] / Г. Шнедельбах // Логос. – 2002. – № 5–6 (35). – С. 1–14.
22. Castells M. End of Millennium. – Oxford: Blackwell, 2000. – P.1.
23. Castells M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol. I. The Rise of the Network Society. Blackwell Publishers. Maiden, Massachusetts, USA. Oxford, UK, 1996. – P. 21.
24. Castells M. Informationalism, Networks, and the Network Society: a Theoretical Blueprinting, The network society: a Cross-Cultural Perspective. Northampton, MA: Edward Elgar, 2004 – Режим доступа: <http://annenbergl.usc.edu/Faculty/Communication/~media/Faculty/Facpdfs/Informationalism%20pdf.ashx>
25. Castells M. The Network Society. A Cross-cultural Perspective. – Cheltenham, Northampton, MA, 2004. – 463 p.
26. EduFactory. Samoorganizacja i opór w fabrykachwiedzy [Tekst]/ Red. Jan Sowa, Krystian Szadkowski. –Kraków: Korporacja Halart, 2011. – 326 s.
27. Mezirow J. Transformative Learning Theory– an Overview. Режим доступа: http://www.calpro online.org/eric/docs/taylor/taylor_02.pdf.
28. Mezirow J. Transformative Learning: Theory to Practice, 1997. Режим доступа:http://www.hrdmax.com/images/column_1325932983/Mezirow%20Transformative%20Learning.pdf.
29. Morin E. Vers l’abime? Paris, Ed. de l’Herne, Carnets, 2007. – P.27–28.

1.3. СУЧАСНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЯК СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД

Важко переоцінити значення університету як дослідницького та культурного центру для справи духовного творення сучасного суспільства. Розв'язання екологічної, світоглядної, антропологічної кризи сучасності має ґрунтуватися, так чином, на проясненні ролі та функцій університетського закладу, яка, проте, на сьогодні також знаходиться у ситуації невизначеності, що пов'язана зі складністю визначення статусу університету у світовому суспільстві. Глибинні процеси, що мають глобальний характер і відбуваються в цей період у всіх сферах соціального життя сьогоденного людства, не можуть не позначитися на соціальному статусі університетської освіти. Мова йде не стільки навіть про очевидні наслідки процесів глобалізації, скільки про зміну самої внутрішньої парадигми університетської освіти, тобто про виникнення у вищій школі цілої низки нових зразків, норм, орієнтирів і мотивацій. Як зазначає, зокрема, українська дослідниця Л.П. Петрашко: «В умовах глобалізації зміна ролі (місії) університету насамперед визначена крахом національної місії, яка раніше в епоху модерну забезпечувала його існування. Університет перестає бути творцем, захисником та розповсюджувачем ідеї національної культури і перетворюється на різновид транснаціональної бюрократичної корпорації» [17, с. 160]. А тому визначення статусу університету в сучасному суспільстві, концептуалізація його як соціального феномена сучасності виявляється одним із найбільш актуальних напрямів досліджень у сучасній філософії освіти. Для здійснення цього завдання потрібно, на наш погляд, розглянути, перш за все, засади філософської реконструкції сучасного університету як *соціального інституту* з урахуванням всіх особливостей концептуалізації цього останнього феномена.

1.3.1. *Поняття соціального інституту та засади філософської реконструкції соціального статусу університету*

В розробці концепції соціального інституту брали участь представники різних галузей гуманітарного знання. Справедливим буде зазначити, що вона є результатом міждисциплінарного синтезу різних теорій та підходів – включаючи як соціальну філософію та соціологію, так і філософію освіти. Поняття «соціальний інститут» (від латин. *institutum* – установа, встановлення) отримало розповсюдження, перш за все, в юриспруденції, де його використовували для позначення окремого комплексу норм права, що регулюють певну групу суспільних відносин одного порядку і таких, що зазвичай складають частину відповідної галузі права. Такими інститутами в юридичній науці вважалися, наприклад, спадкоємство, брак, власність і тому подібне.

З другої половини XIX століття до інститутів почали виявляти підвищену цікавість філософи, соціологи, а потім і політологи, економісти та спеціалісти в галузі освіти. Відправним принципом розуміння університету як соціального інституту є застосування методології структурного функціоналізму, основи якого були закладені в роботах О. Конта, Г. Спенсера, Е. Дюркгейма. Позитивістський підхід О. Конта виходив з того, що об'єктом пізнання є механізм забезпечення в суспільстві солідарності та консенсусу. В основу побудови соціології як науки він поклав ідею «соціальної системи», тобто визнання суспільства як свого роду організму, певної цілісності, елементи якої виконують специфічні функції і служать вимогам цієї системи.

Інституціональний підхід до дослідження суспільства отримав своє продовження в роботах Г. Спенсера, який розумів під соціальними інститутами певні органи суспільного суперорганізму, які роблять можливим сумісне життя і співпрацю людей. Вони забезпечують перетворення асоціальної за природою людини на соціальну істоту, спроможну до колективних дій. Інститути не можна трактувати як свідомо введені в життя, оскільки вони виникають в ході еволюції як певний спосіб пристосування людини

до життя в суспільстві. Тому мислитель пропонує їх пояснення не через індивідуальні мотиви і цілі, а через їх функції в системі.

Характеристику інституту освіти (університету) ми знаходимо у спенсерівському аналізі професійних установ. Відповідно до базової схеми еволюції Спенсер вбачає потребу в даних інститутах в необхідності захисту життя, його регулюванні та підтримці. Подібно до того, як лікарі, наприклад, борючись із смертю, «сприяють подовженню життя», «вчителі, розвиваючи своїх учнів і збільшуючи їх здатність до діяльності, також сприяють подовженню життя» [21, с. 375]. Розуміючи інститут освіти (університет) як специфічний спосіб пристосування до життя, Спенсер виводить його походження з первинної політико-церковної діяльності, що диференціювалася з часом на політичну і церковну види діяльності. Як найважливіші причини, завдяки яким спочатку саме на долю жерців припадає виконання ролі вчителя, він називає володіння цими знаннями, «розумовою силою», а також наявність у жерців дозвілля, завдяки якому вони могли розвивати в собі необхідні інтелектуальні якості.

Особливістю підходу Е. Дюркгейма до аналізу інститутів в рамках функціонального аналізу був розгляд їх в якості важливого засобу самореалізації людини. В основі інститутів лежать релігійні вірування, звичаї, традиції, політико-правові аспекти. Дюркгейм відзначає, що є «речі», які індивід вже знаходить готовими до моменту свого існування. Зміні вони піддаються лише за допомогою з'єднання дії декількох індивідів, пізніше відбувається закріплення цих дій за допомогою колективної свідомості, цю «річ» вчений називає інститутом. Він стверджує, що інститутом можна назвати всі вірування, всі поведінки, встановлені групою. Розглядаючи поняття «соціальний інститут», учений зупинявся на розумінні його соціальної мети і функціонального навантаження [9, с. 244]. Основна функція інституту полягає в налагодженні відповідності між самим інститутом, тобто тією діяльністю, яку він здійснює, і потребою суспільства в даному вигляді соціальної активності. Аналізуючи діяльність інститутів освіти, зокрема університету, Дюркгейм бачив їх функцію в тому, щоб виробляти моральні цінності різних соціальних груп і класів.

Поняття «інститут» та «інституціоналізація» стали центральними в концептуальній моделі суспільства, розробленій Т. Парсонсом. Категорія «соціальний інститут» у нього виражає суть впорядкованого соціального життя. У його загальній теорії дії соціальні інститути виступають і в якості особливих ціннісно-нормативних комплексів, що регулюють поведінку індивідів, і як стійкі конфігурації, що створюють статусно-ролеву структуру суспільства. Основна мета інститутів полягає в регуляції діяльності окремого індивіда. «Інститут є комплексом інституціоналізованих ролей, інтеграція якого є завданням стратегічної важливості в соціальній системі» [15, с. 39]. Елементами інституту виступають правила, норми і зразки поведінки. Таким чином, за Парсонсом, інституційна структура суспільства – це своєрідний «спинний хребет» суспільного життя, оскільки вона забезпечує соціальний порядок в суспільстві, його стабільність і інтеграцію [15, с. 5–29].

Простежуючи еволюцію функцій освіти, Т. Парсонс приходять до висновку, що вона стало однією з найважливіших чинників загальної стратифікації сучасної системи суспільства. Освітня революція надає глибоку дію на суспільну структуру зайнятості, особливо в напрямі загального підвищення адаптаційної здатності суспільства. Роль сучасних університетів вчений бачить в тому, що вони стали «замковим каменем професійної арки» [15, с. 131]. Професія, як пише Т. Парсонс, в найчистішому вигляді – це академічна професія, професія пошуку і передачі знань. Вона оточена кільцем професій, присвячених додатку знань до завдань громадського порядку (право), здоров'я (медицина), ефективності державних та приватних організацій (адміністрація), ефективного використання ресурсів поза соціальним середовищем (технологія) тощо. Вчений приходять до висновку, що революція в освіті через розвиток академічного комплексу і каналів практичного застосування наукових розробок дала старт перетворенню всієї структури сучасного суспільства. Крім того вона зменшила важливість

двох головних об'єктів ідеологічної уваги – ринку і бюрократичної організації. На передній план висувається організація за принципом асоціації, особливо в її колегіальній формі [15, с. 131].

Т. Парсонс описує і такі наслідки освітньої революції, як її вплив, що посилюється, на місце індивідів в системі стратифікації. Вчений намагається дати більш загальну, ніж це практикувалося до нього, інтерпретацію освітньої революції. Він вважає, що дві революції сформували епоху, що називається ранньою сучасністю: промислова, в ході якої диференціювалися економічна і політична системи та встановилися нові зв'язки між ними, і демократична, яка привела до аналогічних змін у відносинах між політичною системою і соціетальним суспільством. Можна припустити, пише Парсонс, що революція в освіті стала вищою точкою подібних змін у відносинах між соціетальним співтовариством і системою збереження та відтворення зразка, а також між ним і культурною системою. Освітня революція – це подальший крок в напрямку секуляризації [15, с. 135]. В ній, проте, присутні важливі інтеграційні механізми, зокрема засоби інституціоналізації світської культури. Крім того, в ній відбивається зростаючий акцент на соціалізовані здібності як підстава для повного членства в соціетальному співтоваристві та для розподілу нових членів у стратифікаційній системі.

Концепція соціального інституту зазнала істотних змін в рамках інституційного напрямку, що виник на стику політекономії і соціології на рубежі XIX–XX ст. у США. На відміну від теоретиків структурного функціоналізму, що заперечували наявність активної позиції індивіда у формуванні та функціонуванні інституту, інституціоналісти трактували індивіда як активне начало, що вибирає інститути, а отже, правила і норми поведінки. Якщо в структурному функціоналізмі соціальний інститут виступає як об'єкт історичного процесу, то в інституціоналізмі – як суб'єкт, що робить вплив на історичний процес, який перетворює соціальне середовище. Інституціоналісти звернули увагу на вплив чинників зовнішнього середовища на інституційну структуру і підняли проблему ролі соціальних інститутів в розвитку і зміні суспільства.

Основоположником інституціоналізму є Т. Веблен, що виступив з критикою неокласичної концепції конкурентної економіки з її основоположною ідеєю про наявність «гармонії інтересів» здібності економічної системи до автоматичного саморегулювання. На його думку, економічна наука повинна вивчати не «господарючого індивіда», а систему організації економічного життя, або «систему економічних інститутів». Під економічними інститутами Веблен має на увазі реальні форми, в яких виступають економічні відносини і здійснюється соціальна взаємодія.

Т. Веблен доходить висновку, що розвиток інститутів запізнюється по відношенню до розвитку суспільства. «Інститути – це результати процесів, що відбувалися у минулому, і, отже, не знаходяться у цілковитій згоді з вимогами теперішнього часу... Оточення, обстановка, потреби суспільного життя, під дією яких відбувається пристосування і проводиться відбір, змінюються день за днем, і кожний подальший стан суспільства, ледве встигнувши встановитися, вже виявляє тенденцію до застаріння» [5, с. 77].

Слід додати, що вебленівське розуміння соціального інституту включає не тільки відносини між індивідом і суспільством, але й образ думки індивіда про суспільство, керуючись яким живуть люди. З цих позицій Т. Веблен характеризує й інститут освіти, присвятивши аналізу даної проблеми спеціальне дослідження. Його робота «Вища освіта в Америці» (1918) стала одним із перших у соціологічній науці досліджень місця та ролі вищої освіти в суспільстві. У ній вчений викривав споживче відношення американського суспільства до знання і освіти. Дослідник з гіркотою констатував, що в університетах США панують міркування прибутковості, економічного патронажу та егоїстичних інтересів, а не дійсні академічні цінності. Т. Веблен виклав своє бачення ідеальної моделі системи вищої освіти, описавши коло завдань, які повинні стояти перед американськими університетами. Вчений розробив модель «корпорації вченої аристократії», на основі ідей

про «екстраакадемічних організаціях», які б змогли об'єднати університети в єдину мережу міжнародних організацій [5, с. 71–80].

Якщо Т. Веблен був представником раннього інституціоналізму, то виразниками модернізованого інституціоналізму або неоінституціоналізму є Дж. Гелбрейт, Р. Хейлбронер, Д. Норт та ін. В літературі можна зустріти синоніми неоінституціоналізму – інституційно-соціологічний неосоціальний напрям, хоча ці поняття несуть ширше смислове навантаження. Неоінституціоналісти, як і інституціоналісти, будували свою теорію у спорі з класичною економічною наукою. Вони прагнули створити всеосяжну інституційно-орієнтовану теорію індустріальної системи, яка включає ринкову лише як одне зі своїх компонентів. Своє завдання вони бачили в аналізі та інтерпретації функціонування тотальної соціальної системи [7; 25; 27].

Неоінституціоналісти трактують поняття «інститут» доволі широко. Так, В. Гамільтон вважає, що інститути – це словесний символ для кращого опису групи суспільних звичаїв. Вони означають постійний спосіб мислення або дії, який став звичкою для групи або звичаєм для народу. Інститути встановлюють межі й форми людської діяльності. Світ звичаїв і звичок, до якого ми пристосовуємо наше життя, є сплетінням і безперервною тканиною інститутів.

Намагаючись визначити джерело історичних змін у формах існування соціальних інститутів, неоінституціоналісти центральне місце відводять суперечності між «індустрією» (матеріальними умовами виробництва) й інститутами (їх суспільною формою). Ці ідеї отримали розвиток в працях Дж. Гелбрейта, котрий вважає, що вирішальним чинником, який визначає характер всіх змін, є використання нової техніки [7, с. 35]. Інституційний аналіз розвитку суспільства, здійснений Дж. Гелбрейтом, привів його до висновку про необхідність обліку не тільки чинників науково-технічного прогресу як його головного стимулу, але й «лагів» (запізнювання) в еволюції самих соціальних інститутів. Вчений показав, що соціально-політичний розвиток характеризується тим, що події випереджають зміну ідей, звичок, традицій, способів мислення. Запізнювання розвитку ідей по відношенню до технічних і організаційних змін виступає у формі «культурного лага». Чим швидше здійснюються зміни, тим більше може бути цей лаг. Наслідки такого процесу виявляться у вигляді нераціональності в діях людей, функціонуванні різних інститутів і суспільства в цілому.

Сучасні неоінституціоналісти (Р. Хейлбронер, Д. Норт, А. Граучі) прагнуть піти від технократизму, формулюючи свою позицію як намір «викувати суспільний механізм контролю над технологією, який за рівнем перевершить всі ті, що існують в даний час» [27, с. 164]. Загальним залишається те, що економіка неоінституціоналістами, як й інституціоналістами, розуміється як відкрита система, яка повинна вивчатися у взаємозв'язку з іншими сферами життя суспільства: політикою, культурою, соціальною сферою. Модернізації піддається само розуміння соціального інституту. Так, у концепції Д. Норта соціальні інститути, з одного боку, розширюють рамки поведінки індивідів (особливо нові), а з іншого, обмежують їх можливості в результаті вироблення нових правил і норм, що обмежують дії. Інститути зменшують невизначеність і набір альтернатив, які є в розпорядженні кожного індивіда. «Інститути засновані на гуманних принципах обмеження, що визначають характер політичного господарювання і соціальної взаємодії» [30, с. 97].

Отже, можна зазначити, що розуміння університету як соціального інституту було вироблено на базі методології структурного функціоналізму, закладеного в роботах соціальних мислителів XIX ст., й отримало віддзеркалення в подальшому розвитку соціології та соціальної філософії XX ст. При цьому найбільш важливим, на мій погляд, для осмислення сутності та особливостей функціонування соціального інституту є та суперечність, що розкривається у переході від структурного функціоналізму до інституціоналізму та покладена в основу концепцій неоінституціоналізму: затвердження індивіду як активного начала, завдяки якій можна буде здійснити подолання споживчого

ставлення сучасного суспільства до знання і освіти, реалізувати необхідність вироблення суспільного механізму контролю над технологією. При цьому, вирішальним для концептуалізації університету як соціального інституту має виступати, згідно філософській реконструкції цього останнього поняття, розгляд університету з точки зору його соціальної мети та функціонального навантаження.

1.3.2. Соціальні функції сучасного університету

Проблематичність розгляду сучасного університету в цьому аспекті полягає в невизначеності ступеня кореляції соціальної функції його класичної моделі з реаліями його функціонування як соціального інституту в сучасному світі [18]. В українському філософуванні щодо вищої освіти, її основних цілей, функцій та стратегій сучасного розвитку значно більше уваги приділяється практичним, навіть прикладним аспектам феномена університету, в той час як більш фундаментальні проблеми, що стосуються, насамперед, світоглядних ідеалів, на яких має базуватися система сучасної вищої освіти й на які, відповідно, має орієнтуватися суспільство загалом, продовжують страждати від дефіциту дослідницької уваги [6].

Зокрема, факт ігнорування наявності різних можливих рівнів розгляду університету як соціального інституту та загалом проблеми соціальних функцій вищої освіти приводить практично до отожднення вищого навчального закладу з бюрократичною інституцією, завдання функціонування якої визначаються у суто прагматичному дусі. Так, навряд чи можна погодитися з І. Коцаном, який визначає вищу освіту в соціальному аспекті як «драбину соціальних можливостей» для самореалізації кожної молодої людини та зводить соціальну функцію університету до спрямованості на впровадження університетських цінностей, кар'єри та «здоров'я, спорту і туризму». При чому, власне «університетські цінності» вбачаються в даному випадку «у вихованні патріотизму і поваги до свого навчального закладу, налагодженні двостороннього діалогу «університет-випускник»» [12]. При всій повазі до «патріотичного» ставлення щодо власної Alma Mater та до кар'єрного боку професійної діяльності випускників, розглядати соціальний аспект функціонування сьогоденного університету лише в цьому аспекті буде не лише теоретично неадекватно, але й практично некорисно.

Отже, поставимо перед собою питання: чим визначені цілі, завдання, функції і місія університету? Ідея університету, починаючи з самого моменту свого оформлення, брала орієнтир на етичні та інтелектуальні цінності високого рівня, – і про це говорить вся університетська світова традиція. У витоків університету лежить ідея консолідації культур, ідея синтезу досягнень загальнолюдської гуманістичної культури, інтелектуального розвитку особистості. Це ті тези, які визначають ідеологічну платформу й університетської освіти.

Роль університету як професійного, культурного і дослідницького центру визначає триєдину цілісність тих завдань, що стоять перед системою університетської освіти: здійснення професійної підготовки, освіти людини і підготовки її до дослідницької діяльності. Цілісністю цих завдань – звернемо на це особливу увагу – і визначена інтелектуальна атмосфера і сам дух університетської освіти. Французький дослідник Люсьєн Мішед, аналізуючи ідею університету в її структурній та сутнісній єдності, виділяє серед місій та функцій університету інтелектуальну (вона втілена в повчальній і дослідницькій функціях), соціальну (проявляє себе в професійній та сервісній сферах діяльності) та освітню (що знаходить реалізацію та втілення в культурній і гуманістичній функціях університету) [14].

Що стосується культурної і гуманістичної функцій університету, то вони реалізують себе через культивування і формування інтелектуальних та інших здібностей, розвиток потенціалу учнів; через розуміння і створення фундаментальних цінностей людства, цивілізацій і культур світу, через оволодіння фундаментальними концепціями, ідеями. Проте найбільш цікавою в ситуації сьогодення, як уже було зазначено,

виявляється соціальна функція. На наш погляд, доречно проводити інституціональний університету аналіз на двох рівнях – мікрорівні та макрорівні.

На макрорівні даний соціальний інститут аналізується як одиниця, частина загальної соціальної системи, у зв'язку з чим у центрі уваги дослідників знаходяться відносини «університет – соціальне середовище». Такий підхід до вивчення соціального інституту був характерний для розглянутих вище ідей інституціоналістів, які прагнули виявити місце конкретного інституту в системі суспільних зв'язків. При цьому соціальний інститут вивчається як частина єдиного цілого, тобто в центрі аналізу знаходиться розгляд інституціональної системи, взаємозв'язки конкретного соціального інституту та соціального середовища [24].

Соціальне середовище також можна розглядати як макросередовище та мікросередовище. Стосовно університету макросередовище представлене економічними, політичними, соціальними, правовими, демографічними, культурними елементами, що впливають на соціальний інститут. Мікросередовище включає всю сукупність інститутів або їх суб'єктів, з якими університети взаємодіють: політичні, промислові, культурні організації, освітні установи, сім'я.

Коли в макросередовищі формується потреба для появи існування й розвитку соціального інституту, це означає, що в суспільстві з'являються причини для його існування. Далі, формуючись в якості соціального інституту, університет і сам починає здійснювати вплив на макросередовище.

В процесі формування університет як соціальний інститут стає частиною загальної інституційної системи, яка включає всі інститути, що існують у суспільстві, а також елементом локальної інституційної організації. Під локальною інституційною організацією розуміється певна кількість соціальних інститутів, між якими існує безпосередній зв'язок і взаємозалежність.

Локальне інституційне середовище університету як соціального інституту – це система відносин університету з іншими освітніми і науковими центрами, оскільки університет не може існувати наодинці, а тільки як елемент університетської системи. Тому і неможливо створити університет ззовні, за наказом чи декретом, оскільки це відразу потребувало б і створення системи зв'язків з іншими університетами. Зв'язки ці мають найрізноманітніший характер, починаючи з того, що випускники одного університету є професорами іншого, а результати наукових досліджень, що проводяться в одному університеті, знаходять застосування в інших. Зв'язок цей проявляє себе й у тому факті, що структурно нові університети будуються подібно тим, які вже існують.

З іншого боку, на мікрорівні, особлива увага до якого була властивою представникам структурного функціоналізму (до речі, прихильниками цього підходу, зокрема й при вивченні даної проблеми, є багато хто з вітчизняних науковців), здійснюється внутрішній, змістовний аналіз інституту. Вивчаються його внутрішня структура, матеріальна база, його характерні особливості, функції, соціальні ролі, методи здійснення даним інститутом соціального контролю та управління. Тим самим університет розглядається не просто як частина культури відповідного суспільства, структура соціально-культурної взаємодії, в якій нерозривно пов'язані освітній та виховний аспекти, але й як специфічний соціальний інститут.

Отже, визначення університету як специфічного і навіть унікального за своєю природою соціального інституту необхідним чином має включати передусім його характеристику як соціальної системи, що виконує певні функції та ролі, що реалізовує свої специфічні організаційні зв'язки (функціональні, інформаційні тощо). У порівнянні з іншими соціальними інститутами, університетам у більшому ступені властива консервативність: вони впродовж століть (аж до XIX ст.) найменше за все піддавалися змінам, пов'язаним з тими або іншими історичними подіями. На цю специфіку середньовічних університетів, зокрема, звертав увагу ще А. Уайтхед [22, с. 452].

Кожна епоха по-своєму визначала функції університетської освіти, але в усі часи провідна її роль полягала у здійсненні когнітивних і соціальних функцій. Когнітивною функцією університету є виробництво нового знання, розвиток науки, що володіє як пізнавальною, так і практичною цінністю, дозволяє не лише розуміти світ, а також і певним чином на нього впливати. Соціальними функціями університету завжди є професійна підготовка фахівців, формування інтелектуальної еліти, трансляція і розповсюдження культури серед населення, за відомим визначенням В. Нейлсона [26, р. 4–5]. Якщо когнітивні функції університету достатньо універсальні, то соціальні функції варіативні й залежать від особливостей конкретного суспільства.

Серед соціальних функцій університету потрібно виділити його функцію з формування інтелектуальної еліти. Важливість її вивчення визначається тією роллю, яку «еліта» грає у становленні та функціонуванні соціальних інститутів. В рамках соціологічного підходу до еліти вивчається саме процес того, як вона універсалізує та транспонує виняткові характеристики групи обраних за походженням або успадкованим багатством у суб'єктивні досягнення.

Через своє положення, пов'язане з ухваленням стратегічних рішень, творчі еліти виступають або суб'єктом безпосереднього ухвалення ключових рішень на певному рівні, або частиною опосередкованої спільноти, референтною групою осіб, що ухвалюють відповідні рішення. Ця генеруюча, цілепокладаюча функція інтелектуальних еліт у межах системи різноманітних соціальних інститутів, по-перше, забезпечує підтримку статусу еліт; по-друге, забезпечує динаміку соціального розвитку в тій мірі, в якій відповідний імпульс стає реальним елементом функціонування інститутів, тобто регулятором соціальної діяльності. Саме інтелектуальні еліти здійснюють інституційну функцію цілепокладання. Тому уявлення еліт відносно цільових орієнтирів соціального розвитку можуть служити важливим індикатором трансформаційних орієнтацій, напрямів реального реформування.

Істотним чинником впливу інтелектуальної та творчої еліти на процеси інституційного функціонування є «фільтрація», переінтерпретація цілепокладаючих устремлінь, що виникають у соціальних інститутах і регулюють найважливіші суспільні та соціально-економічні процеси. Ті чи інші позиції, висунуті в якості цілей однієї з елітних груп, потрапляють для обговорення і виконання в перші або другі ешелони інтелектуальних еліт. Якщо вони відповідають устремлінням та інтересам цього середовища, вони можуть бути сприйняті, підкріплені функціональними та інструментальними засобами і перетворені на реальні інструменти соціального регулювання. В іншому випадку, коли порушений комунікаційний контекст, відбувається неспівпадіння цінностей і категорій опису цілей і завдань, що ці цілі реалізують. Якщо відсутня рефлексія щодо наявного конфлікту інтересів, часто починається неусвідомлювана переінтерпретація висунутих цілей. До них «пристиковуються» якісно інша система категорій та інструментальних засобів, що приводить до дивергенції цілей. В результаті соціальні інститути, номінально зберігаючи висунуті цілі, насправді реалізують завдання, реконструюючи які можна побачити інше, якісно відмінне цілепокладання.

Іншим варіантом такої «фільтрації» є наявність усвідомлюваного конфлікту інтересів, пов'язаних із реалізацією цілей, сприйнятих соціальним інститутом, з одного боку, і елітних спільнот, що покликані реалізовувати завдання, які витікають із цих цілей, – з іншого. В даному випадку найбільш імовірною є тенденція блокування відповідних цілей, висунення аргументів, що обґрунтовують неможливість їх реалізації.

В якості основних соціально значущих функцій власне «інтелектуальної еліти» або, в термінології А. Тойнбі, «творчої меншини», на наш погляд, можна виділити, перш за все, відкриття нових екзистенціальних сенсів, породження якихось базових метафор і нетривіальних ототожнень, нових архетипів і парадигм, епістемологічних імперативів, а загалом – побудова на цій основі символічного універсуму: за виразом П. Бергера та

Т. Лукмана, такі «символічні універсуми» самі по собі «здійснюють вичерпну інтеграцію всіх розрізнених інституційних процесів» [3, с. 169].

Серед інших функцій еліти можна вказати інтерпретацію продуктів творчості та пізнавальних процедур; забезпечення суспільного діалогу в різних його формах, серед яких можуть бути названі, зокрема, інтро- та інтерсуб'єктивна комунікація, діалог соціальних груп і меншин, крос-лінгвістична й крос-культурна комунікація; критику й рефлексію, а також забезпечення етичного контролю, гуманітарної експертизи та арбітражу.

В наведеному переліку центральне місце займає, мабуть, забезпечення суспільного діалогу. Історія культури показує, що всі відомі історичні форми інституціоналізації буття творчої еліти включали в обов'язковому порядку діалогічну компоненту, що ніяк не може розглядатися як випадковість. Здатність зробити справжньою зустріч двох людей, що вступають у діалог, лежить в основі креативності. В університетській культурі необхідність діалогу усвідомлена давно як перша умова творчості та продуктивного навчання. Коли діалог у безпосередній формі з живим компетентним співбесідником ставав неможливим, знаходилися паліативні або сублімативні форми діалогу – завдяки цьому долалися перешкоди на шляху до діалогізму як однієї з умов збереження креативності та самореалізації.

Реалізація наведених вище функцій і робить можливим створення універсуму культури, підтримку його феноменальної цілісності, безперервності і спадкоємності в часі, трансляцію продуктів творчої діяльності та процедур їх породження, а зрештою – збереження та відтворення інтелектуального потенціалу спільноти.

Завершуючи аналіз функцій університету, потрібно відзначити, що найважливішою умовою забезпечення необхідного рівня кожної з них є їх глибоке і взаємне проникнення, тісний взаємозв'язок. Вказані функції повинні персоніфікуватися в одній особі – викладачеві університету, для якого пріоритетним виступає діяльність з виробництва знання, науково-дослідна робота, орієнтована переважно на фундаментальні дослідження. Тобто, такі дослідження, що здійснюються з метою поглиблення і розширення знань про структуру, властивості, закономірності існування та розвитку природних, штучних і соціальних об'єктів і систем; дослідження, що мають супроводжуватися безпосереднім застосуванням отриманих знань для вирішення конкретного практичного завдання; дослідження, викликані логікою розвитку самої науки. При цьому велике значення має проведення в університеті всеосяжних досліджень у кожній галузі науки, а також наявність широкого спектру міждисциплінарних розробок.

Таким чином, можна підсумувати, що розгляд соціальних функцій університету має двоєдину природу. На макрорівні даний вищий учбовий заклад аналізується як частина загальної соціальної системи, від історичних особливостей якої залежить і варіативність його соціальних функцій; на мікрорівні університет постає не просто як частина культури відповідного суспільства, але й як специфічний соціальний інститут.

А тому центральною серед соціальних функцій університету виявляється формування інтелектуальної еліти, що грає вирішальну роль у становленні та функціонуванні соціальних інститутів загалом. І, насамперед, тому, що власне інтелектуальні еліти здійснюють інституційну функцію суспільного цілепокладання, в тому числі побудову універсуму діалогу – культур, верств, націй, просто людей, – що відповідає як класичним ідеям про місію університету, так і сьогоденним потребам. Зокрема, діалогізм не дозволяє соціальному інституту, і власне університету, ані втратити належний ступінь своєї автономності у суспільстві, ані повністю відокремитись від нього, перетворюючись на «суспільство в собі» та зводячи соціальну функцію вищого навчального закладу, в кращому випадку, до сприяння кар'єрним амбіціям випускників.

1.3.3. Основні сучасні тенденції розвитку університету як соціального інституту

Визначивши цілі та функції сучасного університету, слід розглянути й основні напрями трансформації як таких функцій, так і власне університету як соціального інституту в умовах сьогоденного суспільства. Серед тих змін базових парадигм сприйняття світу, які актуалізують цей розгляд університету як соціального феномена в новому ракурсі, порівняно з класичним, слід згадати передусім трансформації, пов'язані з процесами глобалізації, – такі як переважання перманентних змін над станом стабільності, індивідуалізація єдиного історичного часу, певне скорочення географічних просторів, нові типи взаємодії локальних і глобальних практик, виникнення горизонтальних мережевих структур, віртуалізація багатьох сфер життя, гібридизація культурних феноменів та ін., – що й привели до формування нової концепції знання, яка суттєво відрізняється від класичної. Визнання цієї обставини дозволяє також констатувати кристалізацію нового «ідеального типу» (в дусі термінології М. Вебера) університетської освіти, що трансформує всі складові компоненти університетської структури та перетворює університет на щось абсолютно інше порівняно з попередніми стадіями його розвитку.

Так, перш за все, якщо раніше знання, наука опиралися здебільшого на просвітницьку картину світу і розглядалися, в основному, в якості абсолютної та безумовної цінності, що безпосередньо відбивалося на статусі університету, що він уособлював у собі, за вдалим виразом Є.К. Бистрицького, суспільну легітимацію науки та знання загалом [4, с. 154], – то відтепер переважає ідеал «корисного знання», тобто знання, сфокусованого на конкретиці, націленого на певний результат, покликаний приносити термінову економічну вигоду. Закономірним підсумком цього стає трансформація основних параметрів і всієї системи університетської освіти, яка істотно видозмінюється за нових умов глобалізації та постіндустріального суспільства. Це тягне за собою розвінчання образу вчених (так само як і викладачів вузу) в якості суб'єктів, залучених до недоступних іншим істин, перетворення їх на групу експертів, що нічим не відрізняються від інших суб'єктів ринкових відносин. Та й власне університет відтепер постає вже не «храмом науки», а таким само повноправним суб'єктом, що повною мірою впроваджений в економічну структуру ринку, – власне, чи не рядовим суспільним інститутом.

Вступ університетів до доби глобалізації сприяв становленню різноманітних віртуальних форм знання й освіти, які в усіх відношеннях протистоять фундаментальності в традиційному сенсі цього слова. За словами М. Покровського: «Домінування добре обґрунтованих теорій зникає, поступаючись місцем різним штучно гібридизованим форматам практичних навиків і технологій з обмеженою зоною соціальної відповідальності. Подібні гібриди – яскраві за формою, привабливі, гарно упаковані – легко руйнуються, розпадаються на складові частини, але так само швидко виникають у новій конфігурації» [20, с. 148–149]. На тлі всієї цієї рухливості й тотальної мінливості фундаментальні знання неминуче витісняються на периферію, набувають, так би мовити, езотеричного характеру, становлячи інтерес лише для небагатьох і обслуговуючи, відповідно, лише сферу їх вузькопрофесійних інтересів. При цьому, фундаменталізація як необхідний чинник у системі професійної підготовки фахівця [1; 11] й як одна з тенденцій розвитку сучасного університету протистоїть іншій тенденції, до професіоналізації, – подібно до того, як «масовізація» вищої освіти, що розпочалася в ХХ ст. і продовжується дотепер, протистоїть елітаризації, що відображає зазначену вище функцію університету як інституту з підготовки соціальної еліти.

Достатньо згадати, що протягом багатьох століть і до недавнього часу освіта сприймалася як свого роду священнодійство. Звичайно, у всі часи університети розвивалися, у тому числі й в економічному відношенні, – але просвітницьке завдання розповсюдження «розумного, доброго, вічного» безумовно превалювало над усіма іншими. Економічна сторона університетського життя зводилася, в основному, до належної підтримки інфраструктури та діяльності професури. Сьогодні ж спостерігається принципово інша картина: університети практично всюди позбавляються свого

особливого статусу і прирівнюються, відповідно, до будь-яких інших суб'єктів ринкових відносин. Це веде за собою трансформацію самої природи вищої освіти, яка відтепер стає підприємництвом зі усіма наслідками, що звідси витікають, ставлячи перед філософами освіти питання осмислення «академічного капіталізму» та усіх пов'язаних із цим феноменом руйнівних щодо власне освіти тенденцій, на які вказують українські дослідники Р. Пашов і Н. Ховрич [16, с. 174].

Справа в тому, що всі ці зовнішні макрозміни не могли не позначитися й на внутрішній структурній організації університетів, на характері їх освітньої діяльності. Під дією зовнішніх чинників університети перетворюються на свого роду економічні корпорації, пов'язані з виробництвом та розповсюдженням знань. Всі ланки університетської структури самовизначаються за принципами конкурентоспроможності та прибутковості. І хоча стосовно управління університетами ці принципи далеко не в усьому формулюються так жорстко, як у корпораціях традиційного типу, сутність пов'язаних із ними радикальних трансформацій від цього не змінюється. Посилання ж на те, що освіта є принципово новою формою діяльності, де далеко не все визначається прямою економічною корисністю, як правило, не мають наслідків.

Все це свідчить про те, що університету сьогодні доводиться вирішувати суперечливі завдання. З одного боку, він повинен урахувати реалії ринкової економіки, реагувати на потреби суспільства та держави, встановлюючи актуальні напрями розвитку своєї освітньої політики. З іншого боку, він прагне зберегти свою автономію та академічні свободи, гуманістичні принципи, етичні та інтелектуальні цінності, інституційні структури класичної системи вищої освіти. Важливо не допустити перетворення освіти на інструмент виживання. Разом із тим, актуалізується й проблема визначення меж взаємодії університету зі своїм соціальним оточенням. Всі ці обставини не могли не позначитися на розвитку інституціональних структур університету, на змісті його програм та навчальних курсів і, в кінцевому рахунку, на переосмисленні його місії в принципово нових умовах [19].

Які ж основні тенденції визначають життя сучасного університету? Даючи відповідь на це питання, потрібно відзначити, перш за все, що стан вищої школи кожної країни являється похідним від багатьох умов, включаючи і соціально-економічні особливості розвитку, і національно-культурні традиції. На нашу думку, істотний вплив на розвиток теорії та практики світового університету сьогодні мають дві тенденції, що визначають як основні напрями розвитку систем освіти в різних країнах, так і зміст реформ вищої освіти, що проводилися та проводяться починаючи з 1960–70-х рр. Серед цих тенденцій найважливіша – це диверсифікація типів вищих навчальних закладів, їх навчальних програм, а також і їх додаткових послуг. Спостерігається різке зростання числа закладів вищої освіти. В деяких країнах держава зробила спробу організувати цей процес у межах неуніверситетського сектору, створюючи, як це має місце в Англії, об'єднані інститути, чи, як у Франції, групуючи галузеві коледжі та засновуючи на їх базі технологічні або класичні університети. У США отримав розвиток процес інтеграції вузів навколо університетів, що, проте, не означає поглинання одного навчального закладу іншим: наприклад, факультети, коледжі та інститути Каліфорнійського університету розкидані по кількох містах США [23, с. 24].

Іншою помітною тенденцією, що виявляється в діяльності сучасного університету, є розширення його автономії та академічних свобод. Університетська автономія стала для всіх європейських і особливо американських університетів академічною традицією. Вона поширена на багато сфер їх діяльності: міжуніверситетська співпраця, відносини університетів з місцевими, регіональними і центральними органами управління. Загальна тенденція до більшої автономії вимагає й розв'язання університетами своєї частини завдання щодо перевизначення ролі академічної свободи в категоріях академічної відповідальності. Розширюючи свою автономію, університети беруть на себе відповідальність за якість навчання та наукових досліджень. Разом із тим, необхідно

враховувати, що ані інституційна автономія, ані академічні свободи не є абсолютними – вони, як правило, обмежені законодавчими актами та іншими адміністративними механізмами. Автономія не дає університетам безумовної можливості розширюватися за своїм розсудом або розвивати переважно ті напрями, в яких вони зацікавлені.

У багатьох країнах все більше виявляється тенденції інтеграції університетських досліджень з індустріальним сектором і бізнесом, що викликано необхідністю впровадження результатів дослідницької роботи. З одного боку, це є свідченням зростаючого «витоку мізків» з університетів, переходу найбільш кваліфікованих фахівців на службу транснаціональних корпорацій. Університетам загрожує небезпека втрати ролі лідера в наукових дослідженнях, оскільки вони не в змозі проводити їх на належному рівні.

З іншого боку, це стимулює створення нових структур взаємодії з партнерами, сприяє посиленню взаємозалежності різних сфер людської діяльності. Багато університетів прагнуть обмежитися загальноосвітньою та загальнопрофесійною підготовкою, відмовляючись від спеціальної, яка стає справою внутрішніх освітніх структур у компаніях. Разом із тим, навчальні заклади створюють власні служби моніторингу, взаємодії з випускниками, налагоджують самостійний пошук партнерів, що володіють можливостями для сумісного використання навчальної бази.

Можна прогнозувати в майбутньому ще більше посилення взаємодії різних соціальних інститутів. В інформаційному суспільстві університет як центр зосередження знання й інформації має перетворитися чи не на провідний соціальний інститут. На нашу думку, таке звеличення ролі університету та перетворення його на ключовий елемент суспільства – тенденція, яка не проявляє себе автоматично й може не реалізуватися під впливом низки зовнішніх і внутрішніх чинників. Найважливішою умовою її реалізації є подолання кризи, в якій опинилася сучасна освіта та її структури в Західній Європі та США в останні десятиліття. Криза ця не завжди пов'язана з недостатнім фінансуванням освіти (як, наприклад, в Україні), хоча і цей чинник не варто недооцінювати: в останні десятиліття різко скоротилися розміри коштів, що виділяються державою на утримання університетів, одночасно з посиленням контролю за витрачанням коштів, що виділяються.

В більшості західних країн, а також США та Японії криза університету виявляється як неадекватність рівня, характеру, спрямованості освіти сучасному етапу розвитку цивілізації. Констатуючи неминучість кризи університетської освіти, обумовленої збільшенням темпів соціальних перетворень, за якими університет просто не встигає, З. Бауман пише, що університети сьогодні «...зіштовхнулись із необхідністю переосмислити і заново визначити свою роль у світі, який не потребує більше їхніх традиційних послуг, встановлює нові правила гри в престижність і впливовість, а також зі зростаючою підозрілістю дивиться на цінності, які відстоювали університети» [2, с. 170].

Практично завжди освіта стикається з серйозними проблемами і труднощами в таких сферах як створення справедливих умов доступу до навчальних курсів і власне навчання на цих курсах, сприяння підвищення професійної кваліфікації, орієнтація підготовки на придбання конкретних навиків, підвищення і збереження якості викладання, наукових досліджень і послуг, забезпечення адекватності програм, можливості працевлаштування випускників. Саме тому ось уже кілька десятиліть активно обговорюються проблеми перебудови освіти, її змісту, соціальних функцій, інституціональних структур.

В розумінні суті освіти взагалі і університетської зокрема можна виокремити два основних підходи. Це прагматичний підхід, в основі якого лежить розуміння, що інформаційна цивілізація потребує інших фахівців – професіоналів, які володіють знаннями, уміннями та можуть забезпечити високий рівень виробництва та обміну інформацією. Такого обміну, який припускає не тільки засвоєння, але й передачу, віддачу, генерування інформації замість отриманої. Інші вбачають головний зміст кризи в дегуманізації освіти, у втраті нею людського виміру, перетворенні її на предмет ринкових

відносин. Основна небезпека вбачається в тому, що освіта все більше втрачає орієнтацію на розвиток особистості [8; 10]. Дегуманізація освіти виступає проявом дегуманізації суспільства, його важливих інститутів і відносин.

Сьогодні особливо актуалізується той аспект функціонування університету як соціального інституту, що пов'язаний з його місією в глобальному вимірі. Університети, будучи національними за формою, з перших років свого функціонування вирішували завдання, що відповідали наднаціональним інтересам. По суті, вони були інтернаціональними центрами науки, освіти і культури, що об'єктивно реалізовували функцію інтеграції європейської культури. Зараз відходить у минуле епоха «закритих суспільств», і на долю університетів припадає ще важливіша роль, пов'язана з виробленням інтелектуальних та етичних цінностей, які можна покласти в основу процесу інтеграції.

Таким чином, можна підсумувати, що провідними тенденціями розвитку сучасних університетів є диверсифікація вищих навчальних закладів, їх програм і послуг, а також розширення автономії та академічних свобод і перевизначення їх у категоріях академічної відповідальності відповідно до росту інтеграції університетських досліджень з індустріальним сектором і бізнесом. Суперечливий статус університету в інформаційному та глобалізованому суспільстві відображається у двох протилежних підходах щодо визначення стратегій його подальшої еволюції, що їх можна позначити як прагматичний (який виступає за професіоналізацію освіти) та гуманістичний (який вбачає небезпеку в перетворенні освіти на товар та у втраті нею орієнтації на розвиток особистості й орієнтується на фундаменталізацію освіти). Зазначена суперечність – це, на нашу думку, той основний виклик, який постає сьогодні перед сучасним університетом: як перед сучасною філософією освіти, зайнятою формуванням концептуального бачення університету як соціального феномена, так і перед освітянськими практиками. Розв'язання цієї суперечності можна вбачати в діалектичному розвитку університету як сучасного та інтернаціонального центру науки, освіти і культури, із одночасним збереженням класичної ідеї університету як середовища конститування гуманістичних інтелектуальних та етичних цінностей, які можуть бути покладені в основу процесу світової інтеграції. А визначення конкретних шляхів цього розв'язання залишається нагальною проблемою для подальших досліджень у соціальній філософії та філософії освіти.

Література

1. Баранівський В.Ф. Компетентність і фундаменталізація освіти як сучасні парадигми розвитку вищої освіти / В.Ф. Баранівський // Вісник національного університету оборони України : зб. наук. пр. – 2011. – Вип. 6. – С. 282–285.
2. Бауман З. Индивидуализированное общество : Пер. с англ. / Зигмунт Бауман. – М. : Логос, 2005. – 326 с.
3. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания : Пер. с англ. / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Изд-во «Медиум», 1995. – 322 с.
4. Бистрицький Є.К. Ідея університету в системі національної освіти // Є.К. Бистрицький // Українознавство: III Міжнародний конгрес україністів, м. Харків, 26–29 серпня 1996 р. – К., 1997. – С. 153–158.
5. Веблен Т. Теория праздного класса : Пер. с англ. / Торстейн Веблен. – М. : Прогресс, 1984. – 367 с.
6. Волинка Г.І. Університет як соціокультурний феномен: історія і українська сучасність / Г.І. Волинка, Н.Г. Мозгова, Ю.О. Федів // Людина і політика. – 2002. – № 2. – С. 82–96.
7. Гелбрейт Дж. Экономические теории и цели общества : Пер. с англ. / Джон Гелбрейт. – М. : Прогресс, 1969. – 406 с.
8. Губерский Л.В. Философские основания современного образования: проблемы и

- перспективы / Л.В. Губерский // Сучасна українська філософія : традиції, тенденції, інновації : збірник наукових праць / Відп. ред. А.Є. Конверський, Л.О. Шашкова. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2011. – С. 77–87.
9. Дюркгейм Э. Педагогика и социология : Пер. с фр. / Эмиль Дюркгейм // Дюркгейм Э. Социология. Её предмет, метод, предназначение. – М. : Канон, 1995. – С. 244–264.
 10. Запесоцкий А.С. Философия образования и проблемы современных реформ / А.С. Запесоцкий. – [Электронный ресурс.] – Режим доступа : <http://www.gup.ru/events/news/rector/kongress.php>.
 11. Ковтонюк М.М. Фундаменталізація освіти як необхідний чинник у системі професійної підготовки спеціаліста / М.М. Ковтонюк // Проблеми сучасної педагогічної освіти: педагогіка і психологія / Кримський гуманітарний університет. – 2011. – Вип. 34, ч. 1. – [Електронний ресурс.] – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2011_34_1/Kovtonyuk.pdf. – 5 с.
 12. Коцан І. Наукові, соціальні і культурні функції класичного університету / Ігор Коцан // Волинь. – № 681, 23 серпня 2007 р. – [Електр. документ.] – Режим доступу: <http://www.volyn.com.ua/?rub=9&article=0&arch=681>.
 13. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В.Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
 14. Мишед Л. Идея университета : Пер. с фр. / Люсьен Мишед // Alma mater : Вестник высшей школы. – 1991. – № 9. – С. 85–90.
 15. Парсонс Т. Система современных обществ : Пер. с англ. / Толкотт Парсонс. – М. : Аспект-Пресс, 1997. – 270 с.
 16. Пашов Р. Академічний капіталізм як руйнівна продуктивна сила в системі освіти / Ростислав Пашов, Наталія Ховрич // Філософія освіти. – 2009. – № 1–2(8). – С. 174–183.
 17. Петрашко Л.П. Трансформація ціннісних орієнтирів сучасного університету / Л.П. Петрашко // Європейський вектор економічного розвитку : Збірник наукових праць / Дніпропетровський університет економіки та права імені Альфреда Нобеля. – 2011. – Вип. 1(10). – С. 158–163.
 18. Пінчук Є.А. Идея университета в европейской думці / Є.А. Пінчук // Практична філософія. – 2012. – № 3. – С. 93–99.
 19. Пінчук Є.А. Стратегії сучасного університету: основні напрями розвитку / Є.А. Пінчук // Вісник інституту розвитку дитини. Серія: Філософія. Педагогіка. Психологія : Збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2012. – Вип. 22. – С. 37–45.
 20. Покровский Н.Е. Побочный продукт глобализации: университеты перед лицом радикальных изменений / Н.Е. Покровский // Общественные науки и современность. – 2005. – № 4. – С. 148–154.
 21. Спенсер Г. Синтетическая философия : Пер. с англ. / Герберт Спенсер. – К. : Ника-Центр: Вист-С, 1997. – 512 с.
 22. Уайтхед А. Избранные работы по философии : Пер. с англ. / Альфред Норт Уайтхед. – М. : Прогресс, 1990. – 718 с.
 23. Филиппов В.М. Некоторые общемировые тенденции развития классических университетов / В.М. Филиппов // Alma mater. – 1996. – № 4. – С. 22–24.
 24. Banks O. The Sociology of Education / Olive Banks. – L. : B.T. Batsford Ltd., 1976. – 294 p.
 25. Heilbroner R. Between Capitalism and Socialism / R. Heilbroner. – N.Y. : Random House, 1970. – 294 p.
 26. Neilson W.A. The Function of University / William Allan Neilson // The Function of Higher Education. Two Lectures on the Norman Wait Harris Foundation. / William Allan Neilson, Carl Frederick Wittke. – Evanston, Illinois : Northwestern university, 1943. –

64 p.

27. North D.C. Institutions / D.C. North // Journal of Economics Perspectives. – 1991. – Vol. 5. – P. 97–112.

1.4. СПЕЦИФІКА УНІВЕРСИТЕТУ XXI СТОЛІТТЯ

На тлі глобальних кризових явищ очевидних ознак набуває криза традиційних принципів освіти, увиразнюється загальне уявлення про те, що університетська освіта потребує модернізації й соціально-філософського осмислення. Особливо гостро перед людством постає складне концептуальне завдання осмислення, філософської рефлексії, реінтерпретації вищої освіти як процесу саморозвитку особистості. Гострота проблеми обумовлена також сучасною соціально-економічною та духовною кризою, пов'язаною з невизначеністю подальших пріоритетів розвитку українського суспільства загалом і освітньої сфери зокрема.

Кардинальні зміни у соціальному світі на межі XX і XXI століть, що охопили всі сфери його життєдіяльності, закономірно призвели до актуалізації в свідомості світової спільноти проблем освіти як головної умови прогресивного розвитку країни у третьому тисячолітті. Ці зміни отримали своє адекватне віддзеркалення, насамперед, в університетській освіті. І це закономірно. Адже з часу виникнення перших університетів (Болонський, Парижський та ін.) університетська освіта не тільки знаходилася на вершині освітньої ієрархії, але й обумовлює пріоритети розвитку для всієї системи.

Університет істотно визначає, детермінує майбутній формат суспільства і насамперед його змістовні параметри, зумовлюючи собою особистісні якості індивідів, їхні знання, вміння, навички, світоглядні й поведінкові пріоритети. Таким чином, в кінцевому результаті університетська освіта задає потужність соціально-економічного та духовно-культурного потенціалу як окремого індивіда, так і суспільства, цивілізації в цілому.

В Україні проблему кризи університетської освіти традиційно намагаються розв'язати в основному адміністративними методами, ключовим з яких упродовж кількох попередніх років є приєднання України до Болонського процесу. Натомість прикро недооцінюється значення світоглядно-аналітичної експертизи і рефлексій з нагоди пріоритетів розвитку, недалекоглядно ігнорується досягнення світової філософської думки в цій сфері.

Перехід до інформаційного суспільства актуалізує філософське осмислення перспектив розвитку як окремих держав і націй, так і світової спільноти в цілому. Річ у тім, що взаємопов'язуючи економічне, соціально-політичне та культурне життя країн, глобалізація створює синергетичний ефект. Стисло його сутність можна викласти так: поряд із перевагами глобалізації, з'являється низка ризиків і викликів, що загрожують екологічними, структурно-економічними та світоглядно-гуманітарними негараздами.

Ознак виразної очевидності набуває теза, згідно з якою розв'язання проблем глобально-цивілізаційного поступу залежить від людського капіталу і якісної освіти. Тому країни, що прагнуть до лідерства в умовах інформаційної цивілізації, скеровують пріоритетні зусилля передовсім на примноження свого освітнього потенціалу шляхом розбудови критично-інноваційної університетської освіти. Інструментальним взірцем сучасної університетської освіти є самоорганізуюча критичність особи, яка забезпечує її успішну інтеграцію до вимог інформаційного суспільства.

На початку XIX століття виникла нова філософська концепція освіти, яка робила акцент на становлення самосвідомості особистості, на самоформування особистості в актах самосвідомості культури. В німецькій класичній філософії (на рівні творчості Г. Гегеля, І. Гербарта, В. Гумбольдта) цей підхід призвів до гуманітаризації освіти і утвердження права особистості на освіту. Особистість як суб'єкт самосвідомості конституювалася водночас як суб'єкт культури. Ця філософська концепція освіти, котра істотною мірою протиставлялася просвітницькій концепції, слугувала основою для пошуку нових форм освіти і педагогічних реформ, орієнтованих на культурно-гуманітарні ідеали.

Сьогодні освічена людина – це не стільки людина, яка володіє знаннями і сформованим світоглядом, скільки підготовлена до динамічних реалій життя, спроможна орієнтуватися в складних проблемах сучасної культури, осмислити своє місце в соціальному бутті. Освіта має створювати умови для формування вільної особистості, для адекватного розуміння дійсності і комунікативного інструментарію, для формування мислення, способів спілкування, практичних дій і вчинків людини. Освічена людина повинна бути готовою до викликів, зумовлених динамізмом і кризовим станом сучасної інформаційної цивілізації.

Випускник вищої школи має бути повноправним, відповідальним і активним учасником вирішення соціально-економічних, морально-етичних, культурно-освітніх, екологічних та інших проблем. З метою поширення кращих здобутків національної культури та духовної спадщини бажано проводити фестивалі та конкурси, відроджувати національні свята, популяризувати притаманні українському народу духовні й моральні цінності. Адже одне з ключових завдань освіти – допомогти генерувати адекватні й ефективні світоглядні підходи, які забезпечать необхідний поступ національного розвитку в умовах посилення тенденцій глобалізму, економічної свободи і ринкової економіки.

Найважливіше завдання освіти – виховання особистості. Особистість – це людина, в якій виразно простежуються людські якості на кшталт совісті, честі, прагнення до цінностей найвищого гатунку. Такий індивід послідовно відстоює своє право на повагу до своєї духовної свободи і самовизначення. Самовизначення – це багатоетапний процес, складовою частиною якого є трансляція власних переживань і переклад їх на мову особистісних значень. Під духовним самовизначенням ми розуміємо вибір домінанти, яка сформована в результаті пізнавально-пошукової активності індивіда. Людина прагне визначити себе, своє «я», вона відбирає і «фільтрує» цінності життя і культури, формує своє соціокультурне поле. Драма людського життя є водночас драмою духовних пошуків, надбань і втрат.

Головним завданням сучасного студентства є необхідність навчитися самостійно не лише здобувати, а й обробляти інформацію. За відсутності повчального загальнокультурного, духовного, морального, мистецького досвіду це неможливо. Тому в процесі формування спеціаліста особлива увага приділяється формуванню світогляду на основі здобутого досвіду (його складові – раціонально-логічне (наука); емоційно-образне – (мистецтво); провіденційно-аксіологічне – (релігія).

До розуміння молоді слід донести, що світогляд формується не на підставі гасел скороминучих ідеологій, не серед поведінкових стереотипів, введених масовою культурою – основу світоглядних позицій створюють переконання, сформовані на основі загальнокультурного досвіду, які поєднують свободу з етичною відповідальністю, вдосконалюють людину і суспільство.

Пошук нових форм організації наукового знання – важливий шлях реформування системи університетської освіти. Нині формується новий образ освіти, який істотно заперечує догматизований нормативізм та унітаризм просвітницької концепції. Водночас істотних змін зазнають і концептуальні підходи до розуміння освіченості. Поряд з традиційними, нині в педагогіці формуються нові уявлення про людину і освіченість, відбувається зміна антропологічних основ педагогіки.

Уміння передбачати розвиток університетської системи освіти – одна з найважливіших умов успішності її функціонування. Процес навчання триває довгий час, в який змінюються як сама університетська система освіти і оточуюче середовище, екологічні, економіко-соціальні складові системи, так і критерії оцінки та самооцінки, важливість, значущість, пріоритетність показників і сама людина, що оцінює. Тобто потрібна модель, що враховує ці зміни. Потрібна модель розвитку університетської системи освіти, що містить як суб'єкт і умови оцінки, так і об'єкт оцінки з позиції характеристик, індексу людського розвитку.

Доволі сумнівним є прагнення навчати у вищому навчальному закладі всьому, що може виявитися потрібним людині впродовж подальшої діяльності. Однак відстоювання достатнього інвестування в освіту, організації системи атестації вищих навчальних закладів, акредитації наавчальних програм і створення якісного компендіуму навчальної літератури – вкрай важливі завдання, виконання яких в повному обсязі до снаги лише централізованим структурам. Відсутність самостійності – наслідок не лише тиску адміністративних інстанцій, а й укоріненості особливості мислення викладацького складу вищих навчальних закладів. Більшість з них настільки звикла до роботи за певними програмами і планами, затвердженими «зверху», що побоюються брати змістовні питання освіти в свої руки, очікуючи натомість чергових інструкцій.

Університетський підхід до освіти, який проходить червоною ниткою крізь усю історію європейської культури, відрізняється настільки високим запасом ефективності, що спроможний навіть за умов кризових ситуацій зберігати і розвивати інтелектуальні традиції. Як зазначає Є. Шикін, «по-університетськи освічена і вихована людина – це індивід, який насамперед володіє широким міждисциплінарним кругозором, знає фундаментальні науки і грамотно мислить» [21, с. 9].

Відродження і розвиток університетської ідеї передбачає відповідну модель освіченої людини. Хоча в ХХ столітті вища освіта перестала бути елітарною в сенсі її доступності різним соціальним прошаркам, однак, по суті університети вирощують інтелектуальну еліту. Освічена людина – це індивід високої, а відтак – елітарної культури. Таке завдання можна досягти шляхом культивування особливої університетської атмосфери.

Кого повинен виховувати університет: освічену людину чи професіонала? Можна згадати вислів М. Мамардашвілі: «Людина не може досягти значних успіхів в одній галузі, якщо вона дорівнює нулю в інших» [17, с. 14]. Ця світоглядна сентенція коректно екстраполюється і на суспільство в цілому. Неможливо розробити розвинені технології на тлі занепаду гуманітарної і політичної культури, а саме університети повинні закладати основи інфраструктури, в межах якої можливе існування сучасних високих технологій. Криза сучасного університету – це насамперед криза універсальної освіти, і особливо філософії, котра завжди виконувала функцію чи то універсального знання, чи пропедевтики універсального знання. Відтак, модернізація університетської освіти невід’ємно пов’язана з перебудовою викладання філософії. За якими напрямками має піти ця перебудова?

Ідеал є взірцем досконалості, нормою і найвищою метою, на реалізацію якої спрямовані прагнення особистості. «Як елемент світогляду людини, ідеали виражають активно-творче ставлення до дійсності, відіграють роль кінцевої мети її діяльності. Вчитель забезпечує усвідомлення і сприйняття (переведення у власну духовність) учнями суспільно-політичних, моральних, естетичних та інших ідеалів, збуджує їх діяльно-творче ставлення до дійсності, спонукає до реалізації ідеалу у безпосередньому процесі» [7, с. 29]. Ідеалом освітніх зусиль є цілісна, органічна людина: і така, що володіє знаннями та почуттями, і тілесна, і духовна і як особистість, і як щось потенційне, про яке ми лише підозрюємо.

Спочатку пріоритет полягав у навчанні знанням, потім шальки терезів схилились до потреби навчання мисленню. Ще згодом йшлося про необхідність навчати способам діяльності. Доволі поширеною є теза, що коли ми будемо продовжувати навчати знанням, предметам і дисциплінам, то це виявиться шляхом у тупик. Мовляв, всі знання треба перевести на баланс довідкової літератури, а щоб нею ефективно оперувати, стане в нагоді спроможність до навчання, до пошукової діяльності.

Власне, саме такий концептуалізований акцент покладено в основу сучасного компетентнісного підходу. Однак концептуальна стрункість знехтувала деякими імовірнісними «дрібничками», внаслідок чого соціологи вже зафіксували невтішні результати: досконале вміння відшукати знання на тлі абсолютної відсутності

систематизованих знань на рівні свідомості й оперативної пам'яті. Студенти стали заручниками хибної концепції, яка недооцінює функціональні параметри знання, нехтує значущістю цього фактора як чинника формування світоглядного, духовного і культурного стрижня індивіда, зводячи інструментальний потенціал до вузько прикладних аспектів.

Мислення – це завжди мислення відмінностей, зумовлене відмінностями і орієнтоване на відмінності. Критичне мислення має стати ключовим і вирішальним самоорганізуючим принципом сучасної особистісно орієнтованої освіти. Демократичне суспільство об'єктивно зацікавлене в тому, щоб кожен громадянин був світоглядно суверенним, тобто не довіряв іншим думати за нього та робити вибір. Ще більш зацікавлені у розвитку критичного духу ті суспільства, які тільки-но започаткували рух в напрямку відкритості, демократизації та ринкової лібералізації життя.

«Саме тому, – як зазначає Л. Рижак, – вища освіта зосереджується передовсім на формуванні критичного мислення. Разом із фаховою і соціальною компетентністю критичне мислення забезпечує конкурентноздатність і мобільність освіченої людини на ринку праці, її готовність жити і працювати в умовах неперервних змін. Водночас критичне мислення орієнтує на зростання особи, її свободи та відповідальності. Тому дух критицизму стає модусом постнекласичної парадигми освіти» [23, с. 31].

Переорієнтація сучасної університетської освіти на формування критичного мислення свідчить про перехід від класичної до постнекласичної парадигми освіти, яка зосереджує увагу на культивуванні мудрості та її застосуванні у практиці, житті [24, с. 24]. Зрозуміло, що в інформаційному суспільстві не бракує інформації, а бракує мудрості, як її використати. В університетській освіті відбувається зміщення основного акценту із засвоєння обсягу інформації на розвиток самостійного, критично-рефлексійного мислення у навчанні та розв'язанні завдань, навичок роботи з інформацією.

Як справедливо наголошує М. Ліпман, треба навчитися міркувати самостійно. Ніхто нас цього не навчить, хіба що помістить нас у дослідницьку спільноту, де досягти цієї мети відносно легко. «Суть полягає в тому, що студентів слід заохочувати ставати раціональними задля їх власної користі (це – крок до їхньої незалежності), а зовсім не задля нашої користі – користі суспільства» [14, с. 35]. Вишукана іронія і приємний парадокс полягає в тому, що в результаті суспільству буде забезпечено максимально можливий рівень користі.

Згідно з прогнозами М. Кайку, держави можуть розквітати й занепадати залежно від здатності опанувати здобутки трьох наукових революцій: квантової, комп'ютерної та біомолекулярної. Той, хто протистоятиме чи ігноруватиме ці революції, опиниться на периферії глобального ринку прийдешнього сторіччя [12, с. 30]. Особливо перспективними для майбутнього є опанування нано- та фемтотехнологіями. Практичне використання цих технологій надасть можливість забезпечити людство дешевими й екологічно чистими енергоресурсами та продуктами харчування. Власне, університети якраз і мають стати науковими центрами теоретичних та експериментальних досліджень у галузі нанотехнологій.

Принагідно зазначимо, що численні українські університети не мають ні власного кваліфікованого професорсько-викладацького складу, ні техніко-технологічної бази для подібних наукових досліджень. Вони постали як відповідь на виклики ринкової трансформації українського суспільства. Функціонуючи на засадах адаптаційної моделі, університети вбачають своє завдання в наданні освітніх послуг за помірну плату. В такий спосіб вони конкурують із класичними університетами. На жаль, йдеться не про змагальність за покращання якості освіти, а за виживання у ринковому суспільстві. Натомість інноваційність університетської освіти конституюється шляхом органічного поєднання освітньо-навчального процесу з науковими дослідженнями.

Поширені спроби уподібнити предмет освіти знанням, вмінням і навичкам суб'єктів освітнього процесу слід визнати надто абстрактними. Насправді сутність

проблеми знаходиться значно глибше: які знання, вміння й навички, яким чином, якими засобами і в ім'я чого набуваються? Як зауважили М. Косінов і П. Харченко, «в теорії пізнання існують три великих запитання – «що?», «як?» і «чому?» Що відбувається? Як відбувається? Чому відбувається так, а не інакше? Якщо проаналізувати наявні фізичні теорії з цих позицій, то виявиться цікава особливість. В основному закони фізики дають відповідь лише на перше запитання – «що відбувається?» Дуже мало теорій, які розкривають механізм явищ, тобто відповідають на запитання: «Як відбувається?» І практично відсутні теорії, які пояснюють: «Чому це відбувається так, а не інакше?» [8, с. 9–11].

Хоча наведена думка стосувалася лише фізичних теорій, її нормативні й проблемні вузли цілком притаманні й гуманітарним, світоглядно-концептуальним доктринам. Цей брак сукупного, цілісного, автентичного світосприйняття, на жаль, є всезагальним для сучасної освіти в цілому і теорії пізнання зокрема. Останнім містично-езотеричним спробам осягнути життя в його автентичній єдності й неподільності, як відомо, поклав край ще вогонь інквізиції. Очевидно, вогонь – досить переконливий аргумент, бо він майже на півтисячоліття відбив охоту не те, щоб знайти, а хоча б серйозно пошукати філософський камінь – оту матрицю, універсальний буттєвий інтеграл, котрий дозволяє відповісти на всі «що?», «як?» і «чому?»

Критичне мислення і рефлексійність – основні засоби, які забезпечують освітню сферу від догматизму, доктринерства, концептуальної порожнинності, невиразності й неефективності. Як зазначав К. Ясперс, «університет збідніє, якщо це живе духовне підґрунтя припинить своє існування, якщо запанує філологія без філософії, технічна практика без теорії, безкінечні факти без ідей, наукове дисциплінування, а не дух» [30, с. 117].

Інноваційне мислення й інноваційна діяльність набули надзвичайного значення для всіх сфер життєдіяльності, а особливо для освіти. Саме через освіту насамперед ми почали готувати людину з інноваційним типом мислення, культури і здатності до інноваційної діяльності. Без цього ні людина не буде конкурентоспроможною, ні країна не буде успішною в сучасних умовах розвитку. Інновації – це та суспільно-необхідна творча діяльність, без якої не може результативно відбутися жодний суспільний процес, у тому числі освітній.

На сучасному етапі університетська освіта відчуває нагальну потребу в нових філософських і загалом світоглядних підставах, у новій філософії освіти. Поки що сепаратні фрагменти майбутньої концепції потребують синтезу, який узагальнив би наявні напрацювання у філософських, природничо-наукових, соціологічних, психологічних, педагогічних ученнях, починаючи з глибокої давнини і по теперішній час. Природно, що така інтеграція знань і підходів повинна здійснюватися філософією і має відбуватися на рівні насамперед онтологічних і методологічних уявлень і понять.

Суспільний та освітній процес необхідно розглянути крізь призму синхронізації і взаємопотенціювання. Слід враховувати, що, з одного боку, кожна молода людина сама є організаційним началом свого життєвого влаштування, а з іншого боку, низка непростих факторів і суперечливих подій впливають ззовні, з боку суспільних структур, згідно з їхніми цілями діяльності, а також функціями та можливостями на конкретному етапі історичного розвитку.

Як зазначають дослідники, суспільство потребує інституту, що поєднує в собі три часи: минуле, сьогоднішнє і майбутнє. Забезпечити єдність таких чинників, як спадкоємність в культурі, успішна орієнтація людини в сучасному житті і його готовність увійти до завтрашнього дня, стало можливим завдяки об'єднанню в університеті трьох соціальних систем: освіти, культури і науки. На університет покладається місія бути механізмом досягнення стійкого розвитку суспільства. У ситуації середини ХХ – початку ХХІ століть, коли різко нарастають процеси диференціації, пов'язані з розвитком розподілу праці і ідеологією індивідуалізму, проблема стабільності суспільства

усвідомлюється як соціальна потреба. Оскільки інтелект включається в механізм еволюції, університет перетворюється на інститут, що існує для задоволення цієї потреби.

В різноманітних міжнародних організаціях, конференціях чи симпозіумах університети визначаються як центри культури, знань, досліджень, що виконують місію розповсюдження знань серед нових поколінь.

Навчальний процес в університетах має бути невіддільним від дослідницької діяльності (Велика Хартія Університетів, 1988 р.).

Науковці і педагоги звертають увагу на такі обставини, як більш активна участь університетів як центрів дослідницької роботи у вирішенні актуальних суспільних проблем своїх регіонів (ЮНЕСКО, 1996 р.); університети – центри розвитку освіти для дорослих і неперервної освіти в новій економіці (ЮНЕСКО, 1997 р., 1998 р.); дві основні моделі університету: «університет-фірма» (наукові дослідження є другорядними) та «університет-суспільство» (фундаментальні і прикладні дослідження мають вирішальне значення) (ЮНЕСКО, 1998 р.); університети мають зберігати нерозривний зв'язок з дослідницькою діяльністю, щоб навчити студентів методам проведення досліджень, сформуванню критичне мислення; розвиток європейських університетів повинен відбуватися через спільну діяльність, утворення партнерських мереж і створення спільних програм (Асоціація Європейських університетів, 2001 р.); у національній інноваційній системі вищій школі відводиться ключова роль – не тільки в якості основи для підготовки висококваліфікованих спеціалістів, але й мережевої бази для обміну інформацією і знаннями; університет представлений як науково-освітньо-промисловий комплекс (Всесвітній Банк, 2001 р.); ключові проблеми університетської освіти: досягнення сталого фінансування; забезпечення автономності і професіоналізму; приведення діяльності університетів у відповідності до стратегічних потреб регіонального розвитку; формування в Європі єдиного освітнього і науково-освітнього простору (Європейська Комісія, 2003 р.); поглиблення кооперації між університетами на національному та міжнародному рівнях у підготовці кваліфікованих фахівців; освітня стратегія університетської освіти має базуватись на принципах випереджаючої освіти (Україна, 2000 р.). Означені риси сучасного університету, а також принципи поєднання та координування університетських підсистем, що викладені вище, набувають максимального розвитку у науково-дослідних комплексах. Світовий досвід доводить: забезпечення економічного росту вимагає створення відповідних умов і механізмів, що стимулюють інноваційну діяльність і впровадження її результатів у господарську практику. В останні десятиліття найпопулярнішими кроками в цьому напрямку стали центри сприяння трансферу та комерціалізації технологій у формі технологічних парків та бізнес-інкубаторів [16, с. 2].

В основу створення технопарків покладено принцип координації діяльності та співробітництва чотирьох головних ланок: науки, вищої школи, державного сектору виробництва, приватних компаній і регіональних міських органів управління. Функцією технопарку є прискорення процесів передавання науково-технічних знань, отриманих під час фундаментальних та прикладних наукових досліджень, у виробництво [13, с. 368].

Основна ідея технопарків – комерціалізація наукових досліджень університетських, академічних та інших дослідних центрів, наукова продукція яких з допомогою інноваційних процедур доводиться до промислових та комерційних структур. Сьогодні у світі нараховується декілька сотень технопарків різних видів, більшість з яких зосереджено в США, Європі, Японії та Китаї, тобто в тих регіонах, що мають потужну економіку та динамічний розвиток [16, с. 2]. Проте існують і суперечності між інтересами університету і фірмами. Фірми зацікавлені, в основному, в розробці сучасних технологій і продуктів, університети орієнтовані на розширення фундаментальних знань і фундаментальних досліджень [13, с. 387].

Однак, навіть ті заклади вищої освіти, що не йдуть шляхом утворення технопарків, намагаються якомога ширше інтегрувати найновіші досягнення науки в навчальні програми. Постмодернізм дає нове розуміння науки як міждисциплінарного феномену, і в

системі закладів освіти чільне місце посідає дослідницький університет. Через дослідження студентів та викладачів відбувається і особистий розвиток – самооновлення, самовідтворення особистості. Отже, розвиток організаційно-педагогічної системи характеризує процес демократизації однієї з основних інституцій суспільства [19, с. 210].

Дослідницький університет – це сучасна форма інтеграції освіти і науки, що добре зарекомендувала себе за кордоном. Саме ці університети користуються найбільшою підтримкою з бюджету федерального уряду для проведення наукової і освітньої діяльності. Так, 100 провідних дослідницьких університетів США отримують 95% коштів федерального бюджету для дослідницьких і освітніх цілей. Підготовка фахівців найвищої кваліфікації також зосереджена в дослідницьких університетах: 60% всіх докторантів США підготовлено в 50 дослідницьких університетах [9, с. 25].

Дослідницькі університети активно беруть участь, переважно на комерційній основі, в додатковій післявузівській освіті, пропонують багаторівневі програми підвищення кваліфікації і перепідготовки. На відміну від вузькопрофільних комерційних навчальних закладів, університети мають можливість реалізації різноманітних програм, що ґрунтуються на міждисциплінарному підході [9, с. 26]. Що ж таке дослідницький університет і які його основні риси? Виходячи з наявного досвіду можна стверджувати, що для нього характерні: тісна інтеграція навчання і дослідження на всіх ступенях освітнього процесу; висока частка магістрів, що навчаються по програмах, кандидатів і докторів наук і менша частка студентів першого ступеня навчання; велика кількість спеціальних програм післявузівської підготовки; значно менша кількість студентів, що доводяться на одного викладача, і менше учбове навантаження, ніж у звичайних вузах; проведення крупних фундаментальних досліджень, що фінансуються переважно з бюджету і різних фондів на некомерційній основі; тісний зв'язок з бізнесом і добре поставлена комерціалізація результатів наукових досліджень, що здійснюється у навколо університетському просторі, переважно в дослідницьких парках; тісна інтеграція зі світовими науково-дослідними центрами; визначальний вплив на регіональний науково-технічний і соціально-економічний розвиток [9, с. 29].

Отже, виходячи з означених змін в тенденціях розвитку типів закладів вищої освіти, ми можемо погодитися з В. Астаховою, що «головна формула та зміст ідеології сучасного університету – це визначення та прийняття тези, що поза наукою неможливі підготовка, навчання та формування сучасної освіченої людини, особистості та фахівця у кожній галузі людської діяльності» [2, с. 27].

З давніх часів друга назва університету *alma mater* (лат. – рідна мати) сприймається як осередок вченості, де зберігалися, передавалися наукові знання наступним поколінням, здобувалися нові знання, зрощувалися духовні та культурні цінності, виховувалися молоді люди та набував розвитку інтелект людини. Історично склалося так, що саме в університетах народжувалося нове знання, формувалися наукові гіпотези та теорії, універсальні світоглядні позиції для порозуміння життя та людини.

Університет спрямовував свою діяльність на надання універсального знання молодим людям, які згодом утворювали інтелектуальну еліту суспільства. При цьому університет завжди символізує органічну цілісність самої науки [9, с. 20].

Наука весь час перебуває у розвитку, народжуються нові галузі знань. Саме тому жоден у світі університет не в змозі досягти повноти наукового знання. Тому найголовніше завдання університету в тому, щоб підтримувати продуктивну взаємодію дослідників з усіх сфер знання, спрямованих на досягнення загальної мети. Саме в університетах повнота розвитку наук забезпечує широту світогляду майбутнього фахівця і створює основу для розвитку окремих галузей знання. В цьому контексті Б. Ельконін наголошує на тому, що конкретних знань з певної спеціальності сьогодні недостатньо, і вони виконують підпорядковану роль [29].

Різноманітні соціокультурні знання, кругозір, навички спілкування, сучасні світоглядні проблеми, географія, історія, економіка, екологія, основи наукової методології

і статистики, знання про людину і сучасний світ – це, на думку американських дослідників Дж. Грейсона і К. О'Делла, той необхідний сучасному спеціалісту мінімум [6]. Традиційні принципи вибору змісту, зауважують вони, приділяють дуже багато уваги спеціалізованим знанням, які швидко старіють і, навпаки, дуже мало уваги приділяється виявленню і аналізу проблем сучасного виробництва, розвитку навичок міжособистісного спілкування.

Тому за сучасних умов досягнення соціальної практики стають вагомим елементом структури університетського знання. Соціогуманітарні дисципліни усе більше входять до складу навчальних програм вищих навчальних закладів. Як зазначає японський вчений К. Мацуура, «мету освіти не можна далі зводити до простої передачі знань або до опанування вміннями певного фаху. Ми не мусимо забувати, що освіта буквально означає «просвітлювати», давати змогу тим, хто вчиться, виявляти весь свій потенціал» [18, с. 43].

Розвиток студента як особистості, як суб'єкта діяльності є найважливішою метою і завданням системи вищої освіти і може розглядатися як її системоутворюючий компонент. Проте у сучасній вузівській практиці «розвиток» не завжди розуміється як комплексне завдання: існує явний і сильний дисбаланс у співвідношенні проблем інтелектуального і особистісного розвитку при безперечній перевазі першого аспекту. Більш того, проблема «розвитку» часто як завдання свідомо взагалі не ставиться, а проблема розвитку підміняється питанням про передачу знань студентам.

Професійна підготовка не зводиться тільки до передачі знань про основи певної науки. Розвиток людини як особистості і суб'єкта діяльності обов'язково припускає: 1) розвиток інтелекту; 2) розвиток емоційної сфери; 3) розвиток стійкості до стресорів; 4) розвиток впевненості у собі й самосприйняття; 5) розвиток позитивного ставлення до світу й прийняття інших; 6) розвиток самостійності, автономності; 7) розвиток мотивації самоактуалізації, самовдосконалення.

В сучасній освіті ще зберігається суттєвий розрив між вищою технічною та гуманітарною школами, кожна з яких виконує свої власні завдання. Як наслідок – випускники технічних та гуманітарних вищих навчальних закладів – це люди з різними уявленнями про світ, різними світоглядними пріоритетами. «Прірва між двома культурами», про яку Ч.Сноу писав ще в середині минулого століття, на жаль, зберігається і не зменшується. Але сьогодні цінуються такі якості професійної підготовки будь-якого спеціаліста, як уміння встановлювати контакти з людьми, мистецтво спілкування, здатність досягати поставлених цілей, компетентність, творчість, організаторські здібності, аналітичне мислення.

Підготовка такого фахівця – нагальне завдання будь-якого, у тому числі технічного університету і має вестися в синхронному процесі і взаємодії трьох складових: спеціально-професійної, фундаментально-дослідницької та гуманітарної [28].

В цьому контексті доречно звернути увагу, що зміст соціальних взаємодій, підґрунтя яких формується в результаті освіти кожного учасника інтеракції умовно поділяється на: 1) індивідуально-особистісний зміст; 2) соціальний (наприклад, професійний) зміст; 3) культурно зумовлений національний зміст; 4) універсальний зміст. Культурні універсалії складають основу для «розуміння світу і місця людини в ньому, що імпліцитно формується у кожного індивіда в процесі соціалізації. Для кожної людини вони є свого роду розумовим інструментарієм, що встановлює в своєму історичному варіюванні систему координат, виходячи з якої людина може сприймати явища дійсності й зводити їх до купи» [20, с. 874].

Гуманітарні дисципліни покликані сформувати не лише спеціаліста-професіонала, а й людину, адаптовану до швидкоплинних соціальних змін, людину, яка має певну міру соціальної відповідальності, зокрема за результати власної професійної діяльності. Це завдання вирішується завдяки побудові університетських програм за принципом усе більшої гуманітаризації університетського навчання. Принцип гуманітаризації зумовлює «переорієнтацію освіти з предметно-змістового принципу навчання наук на вивчення

цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення; систему заходів, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів у змісті, формах і методах навчання й таким чином на формування особистісної зрілості учнів, розвиток їхніх творчих здібностей. Гуманітаризація освіти спрямована на подолання утилітарно-економічного, технократичного підходу до освіти як системи підготовки кадрів і робочої сили з його нехтуванням людиною і духовними цінностями» [5, с. 77].

На думку В. Бакірова, у формуванні особистості, що здатна бути адекватною новим цивілізаційним зрушенням, провідна роль належить саме університетській освіті. «Класичні університети – і тільки вони – здатні готувати людей, які не тільки вміють щось робити, але й здатні відповідально і стратегічно думати і дбати про майбутнє» [3, с. 6]. Розвиток цієї функції університетів (функції цілеспрямованого цивілізаційного розвитку) має бути основою не капітулянтської, а конструктивно-активної стратегії їх адаптації до нових умов» [3, с. 7].

За твердженням дослідника, у сучасну добу університети повинні доводити свою необхідність, спираючись на ті свої властивості, яких не мають і не матимуть корпоративні постачальники мультимедійних навчальних програм, короткотермінові курси програмістів, віртуальні навчальні заклади, мас-медіа та Інтернет тощо. Це, перш за все, властива лише університетам потенційна здатність освічувати і виховувати не просто суб'єктів даної, у цей момент функціонуючої системи соціальних зв'язків (online соціуму), але й людей, здатних жити і діяти в історичному вимірі суспільного життя. Справа в тім, що університети ніколи не були виробниками, збирачами та дистриб'юторами знань. Вони виступали своєрідними механізмами цивілізаційної трансформації, як такі точки соціуму, де і водночас співіснують, і тісно взаємодіють минуле, сучасне і майбутнє.

По-перше, вони зберігають і збагачують інформацію про минуле, завжди були і завжди будуть головними експертами з минулого. По-друге, вони вивчають, досліджують сучасне та є найбільш авторитетними інтерпретаторами сучасності. По-третє, вони розробляють й оцінюють прогностичні сценарії, попереджають про можливі ризики і небезпеки, намагаються вказати найкоротші шляхи до бажаного майбутнього.

Сам спосіб університетського життя є органічним поєднанням консерватизму та інноваційності, традиції, модернізму і футуризму, без чого університет нездатний автентично існувати [3, с. 6].

Таким чином, функція університету є дещо ширшою, ніж підготовка спеціалістів для певної галузі виробництва – він виконує не лише «зовнішню», езотерично-соціальну місію забезпечення суспільства професійними кадрами, але й «екзотеричну» функцію формування особистості людини, що навчається. Ця екзотерична складова полягає у формуванні університетом певного типу світогляду, навичок мислення, творчого підходу до вирішення проблем, особливої форми сприйняття світу та власної діяльності у ньому. Це виникає не лише з механічної передачі академічних знань та професійних навичок, університет створює певну внутрішню філософську-світоглядну складову особистості студентів.

Зрозуміло, що вища школа нового гуманістично-орієнтованого типу не може вже спиратися на класичну парадигму освіти. Тим більшою стає увага, яку викликають нові філософські концепції освіти. Характерним для сучасних концепцій освіти в філософії є орієнтація на критику класичного типу освіти, яку розпочали «нові філософи науки» – І. Лакатос, Т. Кун, П. Фейєрабенд.

Показовою тут можна вважати «альтернативну» філософію освіти А. Ніколаса. Він вбачає завдання освіти (в даному випадку – університетської) в розвитку, перш за все, універсальних здібностей студентів, а вже потім – у їхній спеціалізації. Під універсальними здібностями філософ розуміє такі здібності, які дають можливість мислити на основі власного вибору, не піддаючись ідеологізації з боку як викладачів, та і зовнішнього середовища. А. Ніколас вважає необхідними і важливішими такі «звички

мислення»: здійснювати концептуальні операції науки – математики, фізики, біології; створювати і оцінювати «образи» гуманітарного знання, літератури, мистецтва; бачити й сприймати різноманітні інтерпретації одних і тих самих подій, різні літературні і критичні теорії; знайомитись з іншими культурами, їхніми образами та міфами. Ця філософія освіти знайшла підтвердження своєї практичної ефективності у викладенні інтегративного курсу, який в англомовній традиції отримав назву «critical thinking» [1, с. 9].

Істотною проблемою для сучасної філософії освіти є питання щодо визначення загальнофілософської теорії, яка повинна бути основою освіти. Більшість авторів схиляється до принципу діалектичної єдності холізму (від англ. whole – ціле) та плюралізму. Показовою в цьому аспекті є точка зору В. Лутая, який вважає, що філософія сучасної освіти «не може бути заснована тільки на одній якійсь філософській системі, в тому числі, і на такій, що намагається синтезувати в собі усі основні досягнення інших систем». З його точки зору сучасна філософія освіти повинна поєднувати в собі такі ідеї: досягнення деякої, хоча б мінімальної субстанціальної єдності усіх суб'єктів освіти, особливо у розумінні загальнолюдських цінностей; необхідність різних протилежних форм прояву цієї єдності і розуміння того, що будь-які типи світогляду, культури, освіти відіграють свою унікальну роль у вирішенні проблем людства; боротьба протилежностей не повинна доводитись до антагонізму [15].

Якщо ми звернемося ще до діалогічної традиції в філософії освіти (М. Бубер, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюссі), де акцент робиться на ситуації зустрічі викладача та студентів на підставі діалогу, то ми впевнимися у тому, що коло ідей сучасної філософії освіти угруповується навколо двох фундаментальних ідей сучасності – ідеї відкритого суспільства К.Поппера та комунікативного розуму Ю. Хабермаса.

Так, за К. Поппером, у відкритому суспільстві освіта повинна діяти за принципом: дай учням все те, в чому вони відчують початкову потребу, щоб стати незалежними від нас і спроможними робити свій вибір. У відкритому суспільстві освіта виконує, перш за все, критично-реалістичний світогляд на основі інтелектуальної свободи. Це, за К. Поппером, зовсім не означає повної роздробленості освічених людей – навпаки, об'єднує лише свобода та повага до неї [22].

Ю. Габермас в цьому аспекті підкреслює, що найвищою метою освіти в сучасний період є створення системи міжособових зв'язків, спрямованих не на домінацію, а на взаєморозуміння, діалог та підтримку постійного функціонування такої системи. Тільки через освіту можлива комунікація: лише система комунікативної підготовки веде до справжньої інтеграції та стабільності в суспільстві. Ю. Габермас вбачав сутність соціального спілкування, комунікативної дії і когнітивно-практичних знань у «цілеспрямованій інтерсуб'єктивності, що проявляється не стільки у зовнішньовидимому, скільки у внутрішньому герменевтичному результаті інтеракції». Інтерспілкування суб'єктів націлене на досягнення їх певного взаєморозуміння, узгодженості і згоди між комунікативними партнерами: «комунікативний розум піддає себе випробуванню на здібність його як сили до інтерсуб'єктивного взаєморозуміння і взаємного визнання» [27, с. 316].

Тому комунікативна дія у її гуманітарно-когнітивному визначенні практичного знання має більш ціннісно-смысловий доцільний характер, ніж раціоналізовано-цілеспрямований. В синтезі можна бачити, що в новій культурно-інформаційній суспільній системі на гуманітарно-ціннісних засадах формується когнітивно-методологічний світогляд «процедурної реальності» раціонально гуманізованого суспільства.

В такому суспільстві звичайний «історичний дискурс», за відомим французьким філософом М. Фуко, змінюється на «інтелектуальний дискурс», «формації понять», «археологію і історію ідей» [25, с. 89, 213]. Згідно з думкою М. Фуко, «комунікативні твердження, перетворені в дискурсивні поєднання, змінюють всю герменевтику суспільства, повертають йому гуманітарні начала, змінюють фундаментальне

співвідношення влади і знання, переміщують проблеми політичного управління суспільством в сферу гуманітарних наук. З цим люди опановують здібність до самоврядування через комунікацію і знання» [26, с. 68].

Американський філософ Ф. Гаєк одним із перших поставив питання про «інститути свободи» та про «творчий потенціал вільної цивілізації». Нова суспільна система, за Ф. Гаєком, повинна бути такою, щоб «підвищення ролі інтелектуальної свободи» не здійснювалось «коштом зниження ролі свободи дії». При цьому дослідник привертає увагу до ролі вищої освіти, як такої, що повинна поєднувати дослідницькі традиції та свободу, створювати умови для інтелектуального пошуку. Він стверджує, що якщо «ми можемо відстежувати інтелектуальні процеси, що призводять до нової ідеї, то навряд чи зможемо колись відновити послідовність і комбінацію очевидних знань; ми навряд чи зможемо колись відновити придатні звички та майстерність, використані шанси та можливості... Наші зусилля до розуміння цієї частини процесу зводяться тільки до того, щоб на спрощеній моделі показати типи активних сил і вказати радше на загальний принцип, а не на специфічний характер впливів» [4, с. 87–93, 231, 420].

Дійсно, оцінюючи університети як певні суспільно-значущі зразки соціальної взаємодії, «інституції свободи», ми можемо згадати, що життя всередині класичних університетів завжди демонструвало дещо інший і вищий рівень соціокультурної організації порівняно із навколишнім соціумним середовищем. Воно було більш вільним від станових, класових, конфесійних та інших бар'єрів. Воно відрізнялось і відрізняється більшим демократизмом і критицизмом мислення. Воно базувалося і базується на випереджальній системі цінностей, які суспільство ще має засвоїти й опанувати. При цьому університети здійснювали і здійснюють помітний і сильний культурний вплив на території навколо себе.

Таким чином, «університети не просто науково пізнають світ, але й також спрямовують суспільний розвиток у напрямі більшого демократизму і відкритості, більшої толерантності, більшої поваги до природи і до людини, до прав і свобод особистості й, безумовно, до більшої соціально-економічної ефективності. Саме університети виводять людство на нові, більш високі щаблі цивілізаційного розвитку» [3, с. 6].

Проте, для того, щоб адекватніше відповідати означеній місії, університет має не лише зберігати та передавати знання, а й містити елемент передбачення майбутнього. На нашу думку, з врахуванням поліфункціональності системи вищої освіти у сучасних умовах, він повинен розкриватися у наступних формах: – загально цивілізаційна – передбачення глобальних тенденцій розвитку в контексті розвитку вищої освіти як провідного інституту сучасного світу; – навчально-наукова – передбачення векторів розвитку науки, постійного оновлення наукового знання як бази для університетських досліджень та навчальних університетських програм; – суспільно-економічна – прогнозування суспільного запиту на фахівців певних професій, кваліфікації, рівня у майбутньому; – суспільно-соціалізаційна – моделювання та розвиток типу особистості випускника, здатного соціально та психологічно адоптуватися до суспільних, культурних вимог, що швидко змінюються; – внутрішньо-менеджментська – збереження та посилення конкурентоспроможності вищої освіти, вироблення стратегічного плану розвитку конкретного університету, визначення пріоритетів оновлення університетських підсистем, кадрових, матеріальних, методичних ресурсів тощо.

Університетська освіта визнається важливим елементом і ресурсом суспільства. Але освіту умовно поділяють на три види: реальна освіта (та, яка існує сьогодні у світі), заявлена освіта (та, яка має прийти на зміну реальній найближчими роками), потенційна освіта (та, яка прийде через 5–10 років і яка буде визначатися новими характеристиками – змістовного, формального, соціального, індивідуально-особистісного плану). Слід погодитися з Г. Зборовським і О. Шукліною, які зазначають, що ні реальна, ні заявлена

освіта не виступають ресурсом інформаційного суспільства. Такою може бути лише потенційна освіта [11, с. 110].

Уміння передбачати розвиток університетської системи освіти – одна з найважливіших умов успішності її функціонування. Процес навчання триває довгий час, в який змінюються як сама університетська система освіти і оточуюче середовище, екологічні, економіко-соціальні складові системи, так і критерії оцінки та самооцінки, важливість, значущість, пріоритетність показників і сама людина, що оцінює. Тобто потрібна модель, що враховує ці зміни. Потрібна модель розвитку університетської системи освіти, що містить як суб'єкт і умови оцінки, так і об'єкт оцінки з позиції характеристик, індексу людського розвитку.

Отже, вимоги до фахівців, зміст і процес їх підготовки повинні носити випереджаючий характер у порівнянні з існуючою практикою. Головна мета проектування випереджальних кваліфікаційних вимог до фахівця полягає у забезпеченні відповідності між змінами особистісних та суспільних потреб, у соціальному розвитку і перспективами зміни науки, техніки, економіки, культури, в економічному зростанні, разом з відображенням їх у цілях і змісті підготовки.

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

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

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

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

По-четверте, більшість університетів не в змogli адекватно реагувати на вимоги сучасного етапу глобалізаційного процесу. Вони здебільшого намагалися виправдати своє існування в поняттях традиційної гумбольдтівської моделі університету: академічна свобода та інституційна автономія; безсторонні дослідження, керовані інтересом дослідника; ідея унікального суспільного інституту, в основі якого лежить спільнота вчених і студентів і т. д. Сьогодні набирає силу ідея автономності університету.

Суспільний та освітній процес необхідно розглянути крізь призму синхронізації і взаємопотенціювання. Слід враховувати, що, з одного боку, кожна молода людина сама є організаційним началом свого життєвого влаштування, а з іншого боку, низка непростих факторів і суперечливих подій впливають ззовні, з боку суспільних структур, згідно з їхніми цілями діяльності, а також функціями та можливостями на конкретному етапі історичного розвитку.

Нова парадигма університетської освіти має бути орієнтована на формування потреб у постійному поповненні та оновленні знань, вдосконаленні умінь та навичок, їх

закріпленні та перетворенні в компетенції – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, вмінь, навичок та способів діяльності) щодо певного кола предметів (процесів), необхідних для ефективного оперування ними.

Парадигмальною ознакою сучасності є нова концепція освіти – competence-based-education. Її мета – подолання розриву між результатами навчання та сучасними вимогами практики. У даному контексті використання поняття компетенція під час окреслення завдань навчання зумовлене необхідністю суміщення освітніх програм вузу із зовнішніми вимогами (передовсім з потребами працедавців).

Література

1. Ануфрієв М.І. Вищий заклад освіти МВС України: [наук.-практ. посібн.]. / М.І. Ануфрієв, О.М. Бандурка, О.Н. Ярмиш. – Харків : ХНУВС, 1999. – 369с.
2. Астахова В. Наукові дослідження у приватних ВНЗ: перші досягнення, перспективи // В. Астахова / Вища освіта України. – 2001. – №1. – С. 22–27.
3. Бакіров В.С. Університети в пошуках нової стратегії / В.С. Бакіров // Universitates: Наука і просвіта. – 2003. – №1. – С. 4–7.
4. Гаск Ф. Конституція свободи / Фрідріх А. Гаск, [пер.з англ. М. Олійник, А. Королишин]. – Львів : Літопис, 2002. – 555с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376с.
6. Грейсон Дж. Американський менеджмент на порозі ХХІ века / Дж. Грейсон, К. О'Делла; [пер. с англ. Б.З.Мильне]. – М. : Экономика, 1991. – 319с.
7. Губерський Л., Андрущенко В. Філософія як теорія та методологія розвитку освіти. / Л. Губерський, В. Андрущенко. – К. : «МП Леся», 2008. – 516 с.
8. Долженко О.В. Очерки по философии образования. / О.В. Долженко. – М. : Наука, 1995. – 312 с.
9. Журавлев В.А. Классический исследовательский университет: концепция, признаки, региональная миссия / В.А. Журавлев // Университетское управление. – 2000. – № 2(13). – С. 25–31.
10. Журавський В.С. Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні : [монограф.] / В.С. Журавський. – К. : Видавничий дім «Ін Юре», 2003. – 416 с.
11. Зборовський Г.Е., Шуклина Е.А. Образование как ресурс информационного общества / Г.Е. Зборовский, Е.А. Шуклина // Социологические исследования. – 2005. – №7. – С. 107–113.
12. Кайку М. Візії: як наука змінить ХХІ сторіччя. / М. Кайку. – Львів : Літопис, 2004. – 214 с.
13. Краснокутська Н.В. Інноваційний менеджмент: [навч. посібн.] / Н.В. Краснокутська. – К. : КНЕУ, 2003. – 504с.
14. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? / М. Ліпман // Постметодика, 2005. – №2 (60). – С. 33–41.
15. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: [моногр.] / В.С. Лутай. – К. : Магістр-S, 1996. – 256с.
16. Мазур О. Науково-технічні інновації – головний фактор стійкого економічного розвитку / Оксана Мазур // Світ. – 2001. – №45–46 (грудень) – С. 2.
17. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / М.К. Мамардашвили. – М. : Прогресс, 1990. – 365 с.
18. Мацуура К. Коперникова революція / Коїширо Мацуура // Кур'єр ЮНЕСКО. – 2000. – Квітень-травень. – С. 43.
19. Мещанінов О.П. Сталий розвиток університетської освіти: організаційний аспект / О.П. Мещанінов // Кримські педагогічні читання: міжнар. наук. конф., 12–17 вер. 2001р.: [зб. наук. статей] / [за ред. проф. С.О. Сисоєвої, проф. О.Г. Романовського] – Харків, 2001. – С. 207–213.

20. Новейший философский словарь [сост. А.А. Грицанов.] – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Интер-прессервис; Книжный дом, 2001. – 1280с.
21. Образование в конце XX века (Материалы «круглого стола») // Вопросы философии. – 1992. – №9. – С. 9–10.
22. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги / Карл Поппер – Т.І.: У полоні Платонових чарів; [пер. з англ. О.Коваленко]. – К.: «Основи», 1994. – 444 с.
23. Рижак Л. Університетська освіта в XXI сторіччі: філософсько-синергетичний аспект / Л. Рижак // Вісник Львівського університету. – Серія філос. – 2009. – Вип. 12. – С. 31.
24. Фрейре П. Формування критичної свідомості. [Текст] / П. Фрейре; Пер. з англ. О. Дем'янчук.– К. : Юніверс, 2003. – 176 с.
25. Фуко М. Археологія знання / М.Фуко [пер. з франц.]. – К. : Основи, 2003. – 208 с.
26. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности Работы разных лет / М. Фуко; [пер. с фр., сост., комм. и послесл. С.Табачниковой]. – М. : Касталь, 1996. – 448с.
27. Хабермас Ю. Філософський дискурс модерну / Ю. Хабермас; [пер. з нім. та комент. В.М. Куплін]. – К. : Четверта хвиля, 2001. – 424с.
28. Шеверун Н.В. Підготовка майбутніх фахівців технічних університетів у галузі управління до професійного іншомовного спілкування [Електронний ресурс] / Н.В. Шеверун // Гуманізм та освіта: IX міжнар. наук.-практ. конф.: матеріали доп. – Вінниця: Комп'ютерний інформаційно-видавничий центр ВНТУ – Режим доступу: <http://conf.vstu.vinnica.ua/humed/2008/txt/Sheverun.php>
29. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиции развивающего обучения / Б.Д. Эльконин // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. – Красноярск : КГУ, 2002. – 267с.
30. Ясперс К. Ідея університету / К. Ясперс // Ідея університету. Антологія. – Львів, 2002. – С. 109–167.

РОЗДІЛ 2

ТРАНСФОРМАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

2.1. УНІВЕРСИТЕТСЬКА МІСІЯ: ІСТОРИЧНА ГЕНЕЗА ТА ГЛОБАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ

«Alma mater studiorum», «шляхетна мати навчання» – цей девіз визначає роботу найстарішого у світі Болонського університету, створеного у далекому 1088 році. В цьому сторіччі університету, цій, за спостереженням Бьорна Вітрока та Шелдона Розблатта «найстарішій після католицької церкви інституції західного світу з безперервною історією» [30], виповнюється тисяча років. Сталість університету вражає. На думку Вальтера Рюєга, університет є «єдиною європейською інституцією, яка практично не змінювала власні фундаментальні складові, а також базову соціальну роль та функції впродовж усього історичного розвитку» [12, 19]. Більш того, зберігши свої основні інституційні характеристики, університет ще й поширився практично в усьому світі, ставши фундаментальною моделлю організації системи вищої освіти.

Та, незважаючи на цю безпрецедентну спадкоємність та здатність до експансії, що все ж таки втратив і що отримав університет, наближуючись до міленіуму власної історії? Час виникнення перших університетів в Італії та Франції став, безперечно, початком зміни не лише культурного й інтелектуального, а й політичного, економічного, соціального, духовного ландшафту Європи. Повіяв, за влучним висловом Йогана Гейзинги, «вітер змін» [9], який визначає динамічний розвиток європейської історії аж до часів сьогодення. Бьорн Вітрок називає ці, критично сконцентровані у часі зміни, «екуменічним ренесансом» («ecumenical renaissance») [35], внаслідок яких змінюються базові космологічні моделі людини, інтенсифікується інтелектуальна рефлексія, трансформуються темпоральні та просторові уявлення. Одним з атрибутів цих доленосних змін, на його думку, стала інтелектуальна революція, яка призвела до появи університетів «як особливого типу самоврядних корпорацій з щонайменше частковою автономією від церкви» [35, с. 36]. Першою подібною кристалізацією стала ідентифікована Карлом Ясперсом [11] епоха «осьової доби», яка тривала з IX по II сторіччя до нашої ери та знаменувала перехід людства від міфологічної свідомості до раціонального мислення. Це знайшло відображення у виникненні великих релігійних та філософських систем. Фактично, саме на цьому етапі відбувається перехід від міфу до логосу з відповідним народженням історії як специфічного типу критичної рефлексії минулого. На етапі ж другої кристалізації «логос» – певна впорядкована та узгоджена система знань – отримує університет як власну соціальну інституцію, що активізує подальший історичний розвиток.

Не викликає сумнівів, що університет безпосередньо був, є та буде причетним до драматичних змін, що відбулися впродовж останнього тисячоліття історичного розвитку європейської цивілізації. Більш того, часто саме він їх ініціює, провокує, спонукає і плекає. Університет як осередок інтелектуального життя постає, одночасно, центром життя соціального, економічного, культурного. Дивлячись на історію та сьогодення крізь цей магічний кристал, ми маємо змогу побачити сутнісні механізми функціонування європейської цивілізації, принципи її побудови та історичного розвитку, фундаментальні форми існування як в контексті сьогодення, так і в необмеженому просторі майбутнього.

В цій главі ми намагаємося осмислити трансформацію університетської місії впродовж цього вкрай суперечливого та складного етапу європейської історії. Дійсно, університет, як інституція, надто включений в усі контексти європейського життя – від рафінованих метафізичних конструкцій інтелектуалів до рутинних повсякденних практик міських жителів. Можливо, університет відіграє роль міфічної ниткою Аріадни, яка все далі й далі веде нашу цивілізацію у нескінчене та непередбачуване майбутнє? Концентруючи в собі впродовж майже тисячоліття європейський інтелектуальний та культурний капітал, університет постає головною інституцією, що ініціює перманентний цивілізаційний розвиток та протистоїть стагнації в усіх її як онтологічних, так і когнітивних формах.

Чи можна ідентифікувати основні етапи цієї досить тривалої університетської історії? Якщо ми погодимось з підходами Вальтера Рюєга, головного редактора чотиритомної «Історії університету в Європі»: «Перший період буде пов'язаним з виникненням та поширенням університетів в Середні віки. Другий буде характеризуватися регіональною, релігійною, науковою та академічною диверсифікацією між 1500 та 1800 роками. Третій буде зосереджений на розвитку університету як наукової та навчальної інституції до Другої світової війни. І, нарешті, четвертий має справу з безпрецедентним поширенням наукових та академічних досліджень, а також навчання після закінчення Другої світової війни» [12, с. 24]. Дещо відмінну періодизацію пропонує англійський дослідник Альде Геуне в книзі «Економіка виробництва знань: фінансування і структура університетських досліджень»: «По-перше, народження університету: період між кінцем XII та початком XVI сторіч, коли відбувається виникнення та розвиток унікальної інституції, яка отримала назву *Universitas Magistrorum et Scholarium* або *Studium Generale*. По-друге, період занепаду, який триває з другої половини XVI до кінця XVIII сторіччя. По-третє, період відродження та «німецької трансформації» з початку XIX сторіччя до Другої світової війни. По-четверте, період експансії та диверсифікації з кінця Другої світової війни до кінця 70-х років XX сторіччя. Можливо, зараз ми переживаємо п'ятий етап, пов'язаний з інституційною реорганізацією університету» [20, с. 38]. В цілому, періодизація Геуне відповідає нашому баченню історичної логіки розвитку університету в європейському контексті. Також, на нашу думку, буде доречним, використовуючи відому класифікацію суспільного розвитку Данієля Белла, говорити про університет аграрного суспільства, університет індустріального суспільства та університет постіндустріального суспільства із відповідним співвідношенням основних компонентів університетської місії на кожному з цих етапів.

Створити концептуальну, логічно обґрунтовану модель університетської діяльності неодноразово намагалися провідні мислителі минулого. В історичній ретроспективі серед цих численних спроб слід згадати, перш за все, розробку класичної моделі університету, запропоновану на початку XIX сторіччя Вільгельмом фон Гумбольдтом [30]. Доленосними для подальшого розвитку університету та концептуального осмислення його засад стали праці англійського дослідника, кардинала Джона Генрі Ньюмена. В XX сторіччі феномен університету був предметом роздумів багатьох філософів, зокрема Карла Ясперса, Хосе Ортеги-і-Гассета та Ганса-Георга Гадамера [6]. Символічну риску під класичним осмисленням університетської спадщини підвів вже в 90-ті роки минулого сторіччя Ярослав Пелікан [5].

Аналіз місії університету теж тема, досить популярна у західній соціально-гуманітарній науці вже більше ста років. Ще у 1910 році вийшла праця Вільяма Макдональда (William MacDonald) («Місія державного університету» («Mission of a State University»)) [26], яка розглядає університет як інституцію, що здійснює на найвищому рівні процес навчання. В 30-ті роки 20 сторіччя цій темі присвятив власну розвідку Чарльз Бьюері (Charles E. Buey) [14]. Він робить спробу переосмислити місце і роль університету в суспільстві, зокрема, мова йде про важливість практично орієнтованих наукових досліджень в університетській діяльності. В 1971 році місію сучасного університету як інституції, що поширює та продає освітні послуги, намагається проаналізувати Емері Касл (Emery N. Casle) [15]. Історична еволюція університету за часів Середньовіччя стала предметом дослідження у класичній праці Алана Коббана (Allan Cobban) «Середньовічні університети: їх розвиток та організація» («The Medieval Universities: their Development and Organization»)) [16], що була надрукована в 1975 році. Він відстоює тезу про університет як «феномен виключно середньовічної західноєвропейської цивілізації» [16, с. 21], формулює концепцію університету як «*studium generale*» [16, с. 23], ідентифікує відмінності між «болонською» [16, с. 48–74] та «паризькою» [11, с. 75–95] моделями середньовічного університету, розглядає специфіку взаємодії університету та суспільства в епоху пізнього Середньовіччя [16, с. 218–234]. Серед висновків, до яких приходять

внаслідок проведеного дослідження Алан Коббан, теза про утилітарний характер університетської діяльності з моменту виникнення цієї соціальної інституції та про академічну свободу як необхідну передумову функціонування університету [16, с. 235–237]. Взаємодія перших університетів з державними інституціями висвітлена в статті Філіса Рідлі [29]. Чудовим аналізом процесу виникнення університету на прикладі Паризького університету є нещодавно надрукована стаття Елке Вейк, яка містить значний фактологічний матеріал [34]. Соціологічний портрет ідеального університетського викладача епохи Середньовіччя спробував реконструювати Естрік Габріел [19]. Ідентифікувати специфіку місії дослідницького університету 1993 році намагався Нанерл Кеохан (Nannerl O. Keohane) [24].

Розгляду місії університету в історичній перспективі присвячені праці Джозефа Дуне (Joseph Dunne) [18] який аналізує вплив вільних мистецтв та філософської підготовки на процес становлення сучасного університету; Вільяма Адріана (William Adrian) [13], де простежується аберация християнських принципів університетської освіти в умовах глобалізації та Елесдала Макінтури (Alasdair MacIntyre) [27], розвідка якого присвячена доведенню актуальності бачення університетської місії Джоном Генрі Ньюменом для осмислення сучасних проблем вищої освіти. Хотілося б особливо відмітити ґрунтовне дослідження Джона Скота (John C. Scott) «Місія університету: трансформації від Середньовіччя до Постмодерну» («The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations») [31], в академічному діалозі з якою розгортається простір нашої праці. Визначаючи основні складові університетської місії впродовж історичного розвитку, Джон Скот в той же час не надає філософського осмислення домінування певних складових цієї місії на різних етапах історичної еволюції. Гарним прикладом колективного осмислення історії університету з точки зору сучасних концепцій та підходів є фундаментальна чотирьохтомна монографія «Історія університету в Європі» («A History of University in Europe») [12], робота над якою тривала більше 15 років. Характеризуючи університет як «найбільш поширену в усьому світі суто європейську інституцію» [12, с. 19], її головний редактор Вальтер Рюег зазначає, що університет «виконував певні функції для всіх без винятку європейських суспільств, формуючи європейську інтелектуальну традицію та академічну еліту, яку об'єднують спільні європейські цінності» [12, с. 20]. Специфіці перших університетів з точки зору процесу виробництва знань присвячено монографію Альде Геуне [20]. Спеціальна глава цієї праці присвячена розгляду історичної еволюції європейських університетів [20, с. 35–58], зокрема, проблемі виникнення перших університетів [20, с. 38–43]. Принципам побудови майбутнього «світового університету» («world university») та особливостям його місії присвячена стаття Маартена Саймонса та Яна Масчелейна (Maarten Simons & Jan Masschelein, 2009) [32].

Серед сучасних російських дослідників університетської місії слід відзначити праці Геннадія Ашина, зокрема його монографію «Світова елітна освіта» [1], в якій автор намагається сконструювати модель елітного університету і ідентифікувати основні тенденції розвитку університетської освіти в сучасних умовах та Мадіни Тлостанової [7], дослідження якої зосереджені навколо вивчення впливу глобальних факторів на сучасний університет як соціально-економічну інституцію та проблеми збереження національної та культурної автентичності вищої освіти в контексті сучасної тенденції до уніфікації основних форм університетської діяльності.

В Україні дослідження університетської місії стало предметом колективної монографії «Покликання університету» [6], яка побачила світ в 2005 році. Монографія містить ґрунтовний аналіз класичної моделі університету та її співвідношення з реаліями розвитку університетської освіти в Україні. Безперечною подією, що стимулювала дискусії в даній галузі, став і вихід в 2008 році українського перекладу відомої праці Ярослава Пелікана «Ідея університету. Переосмислення» [5], в якій автор здійснює спробу

адаптувати класичне бачення університету, запропоноване в ХІХ сторіччі в працях Джона Генрі Ньюмена до конкретно-історичних обставин кінця ХХ сторіччя.

Глибше зрозуміти сутність та призначення університету, на нашу думку, може допомогти введення поняття про два перехрестя: *темпоральне* та *просторове*. На *темпоральному перехресті* місія університету співвідноситься з історичним часом. Виступаючи породженням темпорального контексту Середньовіччя з його орієнтацією на минуле [3], університет інкорпорує до своєї місії функцію трансляції минулого в сучасність, або ж *навчання* вже існуючим знанням. Отже, університет є містком в минуле, яке потрібно продовжувати, враховуючи спадкоємність та безперервність людської культури. Далі, після епохи Відродження, темпоральний вектор європейської цивілізації радикально змінюється. Починаючи з Нового часу вона стає орієнтованою на майбутнє. І до місії університету інкорпорується функція трансляції майбутнього в сучасність, або ж *дослідження*, отримання принципово нових знань. Університет стає «місцем майбутнього», територією його вільного знаходження. Пошук оптимального балансу між такими складовими університетської місії, як навчання та дослідження, є актуальним завданням сучасної університетської теорії та побудови адекватної моделі університету ХХІ сторіччя.

Не менш захоплюючим є і *просторове перехрестя* університетської реальності. Виникнувши як, значною мірою, інтернаціональна інституція, університет в той же час переживає справжній розквіт як інституція національна. З моменту побудови національної держави саме університет стає її культурним, ідеологічним, навіть світоглядним осередком. Університет транслює певну, етнічно насичену картину світу, формує визначений конкретною культурною реальністю кут наближення до загальнолюдської реальності. Він інкорпорує до своєї місії функцію *націоналізації*, формування контексту в рамках певної культурної традиції, детермінованої, перш за все мовою. З початком епохи глобалізації та процесу активного формування єдиного світового освітнього та дослідницького простору, університет стає провідником функції *інтернаціоналізації*, тобто поширення транснаціональних цінностей, знань, підходів та технологій, а також здатності й реальної можливості бути впливовим гравцем на цьому загальносвітовому рівні. Пошуки гармонійного співвідношення між національним та інтернаціональним в місії сучасного університету теж визначають сучасний стан осмислення цього феномену. Далі ми детально зупинимося на розгляді історичної місії на темпоральному та просторовому перехрестях.

2.1.1. Місія університету на темпоральному перехресті

Ми вже згадували перший з європейських університетів, Болонський університет. Ця першість несе важливе символічне навантаження, адже претендує на те, що саме тут, в містичній точці *ab origine*, у згорнутому вигляді містяться подальші перипетії університетського розвитку, або ж їх значна частина. Тож високий статус знання, що існував впродовж практично всієї епохи Середньовіччя, нарешті знаходить цілком адекватну соціальну інституцію. Сама ж дата, 1088 рік, як вважає Вальтер Рюег, є дещо умовною: «Цю дату було визначено спеціальною комісією на чолі з Джозуе Кардуччі як найбільш прийнятну для святкування грандіозного ювілею за участю королівської родини та ректорів університетів з усього світу. Мета цього святкування полягала в привнесення у свідомість італійців та людства того факту, що не остаточно не завершене об'єднання країни легітимізується та спирається на вісім віків традиції вільного викладання та дослідження в Університеті Болоньї, а також на національне та світове значення цієї традиції» [12, с. 4].

Заради історичної справедливості, слід зазначити, що вищі освітні заклади університетського типу з'явилися значно раніше Болонського університету. Так Константинопольський університет «Пандідактеріон» було засновано ще у 425 році. Пізніше, у Північній Африці з'являються Університет Аль-Карауїн в Фесі, на території

нинішнього Марокко, заснований в 859 році та Аль-Азгарський університет в Каїрі. Єгипет, заснований в 972 році. Освітні інституції арабського світу стали запорукою трансляції античної спадщини в Європу, наочно демонструючи суперечливий та багатовимірний характер всесвітньої історії. Взагалі ж, як зазначає Альде Геуне: «Біль ніж 3000 тисячі років розвитку різноманітних цивілізацій включає в себе процвітання різноманітних вищих форм навчання» [20, с. 38]. В той же час, аргументуючи тезу про європейський характер університету, Алан Коббан зазначає: «Середньовічний університет був автентичним продуктом Західної Європи. Класичні цивілізації не мали аналогу цієї привілейованої корпоративної асоціації магістрів та студентів із їх статутами, печатками та адміністративною машиною, сталим розкладом занять та порядком присудження ступенів. Центри вищої освіти, такі, як філософська школа в Афінах IV ст. до н.е., юридичні школи Бейруту, які процвітали між III та серединою VI сторіччя або ж Імперський університет Константинополю, заснований в 425 році та безперервно працював ший до 1453 року, можливо, деякими рисами, наприклад, системою організації та регулярними курсами навчання, нагадують середньовічні університети. Але в цілому особливі риси середньовічних університетів не були присутні ні в одній з попередніх інституційних форм. Тож не існує ніякої органічної спадкоємності між університетами, які виникли наприкінці XII століття, та грецькими, римськими, візантійськими та арабськими школами» [16, с. 21–22]. Дати заснування найстаріших європейських університетів представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Дати заснування найстаріших європейських університетів

<i>№</i>	<i>Університет</i>	<i>Рік заснування</i>
1.	Болонський	1088
2.	Оксфорд	1096
3.	Паризький	1150
4.	Кембридж	1209
5.	Саламанки	1218

Ми вже згадували, що період виникнення перших університетів (IX–XIII сторіччя н.е.) хронологічно співпадає з другою культурною кристалізацією глобальної історії, яку Бьорн Вітрок [35] називає «екуменічним ренесансом» та відповідною інтелектуальною революцією. Саме внаслідок цієї революції відбувається синтез західноєвропейського християнства та класичної античної філософії. Характер цього синтезу добре окреслює німецький філософ Карл Ясперс: «Пророцька релігія іудеїв була звільненням від магії речової трансценденції, звільненням радикальним, як ніде в світі. Греки ж створили якість розрізнення, пластичність образів, послідовність у раціональному, на той час ніде у світі не досягнута. Християнство здійснило перетворення зовнішньої трансценденції у внутрішні відчуття, те, що було відомо у Індії та Китаї, – з тією різницею, однак, що християнство пов'язало це здійснення з іманентним світом, і, тим самим, створило у своїх послідовників відчуття постійного неспокою, поставив перед ними завдання християнського перевтілення світу» [11, с. 96].

В той же час, європейська цивілізація в цей час переживає суттєву кризу, яка, власне, є досить типовим атрибутом радикальних змін. Як зазначає Елке Вейк, за період з 1050 по 1200 населення Європи подвоїлося, що призвело втратою значною кількістю людей життєво необхідних засобів існування та відповідних інфраструктур. «Традиційні інституції не просто втрачали авторитет, а стрімко занепадали, залишаючи у населення відчуття розчарування та небезпеки. Значна кількість людей знялася з місць, часом утворюючи кримінальні угруповання, серед членів яких, до речі, було чимало студентів. В піснях вагантів та трубадурів звучить відкрита іронія стосовно церкви та її таїнств, а також королів, релігійних практик та християнського браку. В той же час, починається пошук «винуватців». В 1007 році був спалений перший еретик, а в 1096 році розпочалися хрестові походи» [34, с. 291].

На думку Джона Скота, поява університетів як самоврядних корпорацій професорів та студентів була обумовлена потужними соціальними змінами, серед яких відродження меркантилізму, зростання населення міст та чисельності міського середнього класу, бюрократизація життя [31, с. 6]. Болонський університет, заснований на студентському самоуправлінні, став своєрідним праобразом для південних університетів, а Паризький університет, управління якого ґрунтувалося на професорському самоврядуванні, відповідно, для університетів північних регіонів Європи. Після 1500 року остання модель стає домінуючою в усій Європі. Згідно зі спостереженням Елке Вейк [34, с. 290] характерною рисою найстаріших університетів є те, що вони поступово «виростали» з певної освітянської традиції (*ex consuetudine*), тоді як пізніші університети були засновані у відповідності з наказами (*ex privilegio*).

В контексті Пізнього Середньовіччя університетська місія вбачається, перш за все, в *навчанні студентів*, в своєрідній трансляції знання з минулого в теперішній час за допомогою «посвячених» в це знання професорів. Ця тенденція продовжується в добу Відродження. Онтологічний пріоритет минулого в цьому зв'язку є незаперечним, а процес навчання перетворюється на прилучення потенційного адепта до певної сталої та непорушної традиції. Таким чином, університети продовжують традиції монастирських шкіл, які з'явилися раніше та мали на меті навчання основним положенням християнського віровчення. «Університет був породженням європейського Середньовіччя, більш того, породженням монастирів і монастирських шкіл, тому його принципами з самого початку стали християнський та філософський універсалізм. І в цьому сенсі вже середньовічний університет встановив певну конфігурацію геополітики знання, під гнітом якої світ існує і зараз» – вважає Мадіна Тлостанова [7, с. 180].

Аналізуючи попередню історію розвитку європейської освіти, Ендрю Люс зазначає: «Середньовічні університети постали в XII сторіччі на основі чернечих та соборних шкіл епохи раннього Середньовіччя. Ці ж школи, в свою чергу, акумулювали елементи освіти класичної римської давнини після колапсу пізньої античності в п'ятому і шостому сторіччі нашої ери, коли регіон, який згодом назвуть Західною Європою, випав з-під влади адміністрації Римської імперії. Одним з тих, хто стояв у витоків створення монастирських шкіл, був на початку VIII сторіччя Преподобний Беда з Носамбрії. Крім численних богословських та історичних праць його перу належать підручники з граматики та риторики, двох предметів, які, поряд із діалектикою, формують тривіум («*trivium*»), початкову частину середньовічної освітньої програми, яка, власне, і викладалася в чернечих школах. Тривіум передбачав, що учень навчиться читати, писати та думати латинською мовою, і, таким чином, отримає доступ до Святого Письма та літургичних обрядів латинської церкви, а також до латинської класики. Після тривіуму йшов квадривіум («*quadrivium*»)- музика, арифметика, геотермія і астрономія – який завершував цикл вільних мистецтв, *artes liberales*. Цей рівень був представлений у чернечих школах дуже нерівномірно, зокрема, деякі праці Беди увійшли до програми квадривіума, зокрема, праці, присвячені метриці (як частина музики) та системи вираховування великодніх свят, які включали знання з астрономії. Саме ці навчальні компоненти успадкували середньовічні університети» [25, с. 70].

Чому монастирські школи втратили в XII сторіччі свою монополію на навчання? На думку Філіса Рідлі, саме в цей час внаслідок численних реформ в церковних орденах ченці втратили право викладати знання стороннім. «Внаслідок цього, освіта для тих, хто не належить до чернечих орденів, стало прерогативою шкіл при соборах, тобто освіта була «виштовхнута» в публічну сферу. Цей розподіл між ченцями та світськими кліриками був поглиблений ще одним фактором – ростом середньовічних міст. Ця зміна сприяла створенню значно більш урбанізованого і мобільного суспільства, аніж ті, що існували впродовж попередніх століть» [29, с. 47].

Орієнтація перших європейських університетів на минуле цілком відповідає реаліям європейської християнської цивілізації епохи Середньовіччя. Та, окрім трансляції

змістовних знань з минулого, процес навчання базувався на оволодінні схоластичними техніками класифікації, аналізу, наведення аргументації. «Так розвивалася схоластика, наставниця строгості, натхненниця оригінальної думки, що підкоряється законам розуму. Вона залишила суттєвий слід в західному мисленні, яке саме завдяки схоластиці зробило один з рішучих кроків вперед» – підкреслює відомий французький історик Жак Ле Гофф [4, с. 87]. В якості ілюстрації цієї тези він наводить вислів провідного представника неотомізму Етьєна Жільсона: «Неможливо зрозуміти картезіанство, постійно не порівнюючи його зі схоластикою, яку воно ігнорувало, в лоні якої воно виникло, і продовженням якої воно, можливо, було, адже асимілювало саме цю традицію» [4, с. 88].

Подібний акцент на опануванні технологіями мислення дозволяє стверджувати, що поступово відбувається певна емансипація розуму від тотальної домінації християнської доктрини та формується відносно автономна соціальна інституція, головна мета якої – зберігання, поширення та виробництво знань. А емансипований розум навряд чи може задовольнитись минулими, самодостатніми й догматично обмеженими знаннями та насолоджуватись лише відповідними спекуляціями з ними. Рано чи пізно людський розум звернеться до оточуючої реальності як нескінченного джерела знань, що надходять з майбутнього. Пізніше англійський філософ Френсіс Бекон висловить сутність цієї драматичної трансформації у відомому афоризмі «Scientia Potentia Est», «знання є силою», причому, додамо від себе, силою чи не наймогутнішою з точки зору потенціалу цивілізаційного розвитку. «Університет стає місцем, де влада – церковна чи світська – інкорпорується в існуючу систему знання» – констатує з приводу оцінки значення університету Філіс Рідлі [29, с. 48].

Як зазначає Джон Скот: «Організаційно середньовічні університети були подібними до сучасних. Це були легальні корпорації з правом надавати бакалаврські, магістерські та докторські ступені. Ступінь магістру мистецтв дозволяла офіційно викладати. Серед інших складових можна назвати наявність навчальних програм, екзамени, ритуал посвячення в студенти» [31, с. 7]. Жак Ле Гофф в якості типової моделі університетської корпорації XIII сторіччя пропонує розглядати Паризький університет. Він складався з чотирьох факультетів: вільних мистецтв, канонічного права, медицини та теології. Три вищі факультети – права, медицини та теології – управлялися регентами на чолі з деканом. Факультет мистецтв, на якому навчалася більшість студентів, поділявся на нації: французьку, пікардійську, норманську та англійську, кожна з яких очолював прокуратор. В свою чергу, ці чотири прокуратора були помічниками ректора, який очолював факультет мистецтв. Поступово ректор факультету мистецтв стає керівником університету, який має право розпоряджатися фінансами та головує на засіданнях генеральної асамблеї. На відміну від Паризького університету, в Оксфорді була відсутня посада ректора. Натомість в якості керівника англійці обирали канцлера. З 1274 року там також було скасовано систему націй. Специфікою Болонського університету було те, що університетську корпорацію складала лише студенти. В цілому ж, вважає Жак Ле Гофф, «могутність університетської корпорації спиралася на три головні привілеї: автономну юрисдикцію, право на страйк та можливість зміни місця перебування та монополію на присудження вчених ступенів [4, с. 67–68]. На думку французького історика, базова університетська освіта продовжувалася приблизно 6 років та включала в себе вивчення «вільних мистецтв»: граматики, діалектики, риторики, арифметики, геометрії, музики, астрономії. Ці мистецтва опановували студенти в віці між 14 та 20 роками. Потім, в віці між 20 та 25 роками вони вивчали медицину та право. Найдовше треба було вивчати теологію – для отримання посади доктора теології в Паризькому університеті існував навіть віковий ценз – 35 років [4, с. 69].

З початком Нового часу відбувається радикальна зміна темпоральної спрямованості європейської цивілізації. Минуле поступово втрачає свою онтологічну вагу, і на зміну йому приходить орієнтація на майбутнє як на найвищу світоглядну цінність. Звідси поява ідеї прогресивного розвитку людства та радикальна критика «ретро-

орієнтованих» суспільних інституцій (достатньо згадати відомий вислів Вольтера стосовно католицької церкви: «розчавити потвору!»), яка досягла апофеозу за часів Великої французької революції. Для нової історичної епохи характерним є бурхливий розвиток природничих наук та інтенція матеріального підкорення оточуючого світу. *Scientia Potentia Est*, «знання є силою» – цей вже згадуваний нами афоризм англійського філософа Френсіса Бекона фіксує онтологічне значення знання на даному етапі цивілізаційного розвитку. Знання втрачає властивий попередній епосі завершений, самодостатній характер, та стає інструментом самоствердження людини в природі і суспільстві. Отже, людина перетворюється на рівноправного творця світу, у якому значною мірою розгортається її власне буття, та, відповідно, репрезентантом головних творчих інтенцій культурного всесвіту.

Внаслідок означених процесів стрімко набирає значення такий складовий компонент університетської місії, як *проведення наукових досліджень*. Саме внаслідок дослідницької діяльності відбувається відкриття нового знання та створення відповідної «актуальної» реальності для «тимчасового» використання. З точки зору темпорального фактору, це знання немов би приходить з майбутнього, створюючи підґрунтя для стрімкого цивілізаційного розвитку та радикального розриву з минулим. Минуле, яке втілене, перш за все, в традиції та освячених нею соціальних інститутах, все частіше відходить на другий план, фактор майбутнього ж, навпаки, набуває все більшої та більшої онтологічної ваги та світоглядної цінності. Цей процес триває аж до часів сьогодення. «Формування і розвиток глобалізаційного світу зумовлені прогресом техногенної цивілізації, витоки якої в XIV–XVI ст. (епоха Ренесансу). З цього часу починає складатися ядро її системи цінностей, в центрі якої – особливе розуміння людини та її місця в світі. Насамперед це уявлення про людину як діяльну істоту, котра протистоїть природі і призначення якої полягає в перетворенні природи і підкоренні її своїй владі. З цим розумінням людини органічно пов'язано розуміння діяльності як процесу, спрямованого на перетворення об'єктів навколишньої дійсності та їх підкорення людині» [8, с. 12]. Термін «інновація», запропонований в 30-ті роки ХХ сторіччя Йозефом Шумпетером, добре відображає цінність майбутнього в процесі радикальних змін і трансформацій. «Інновації окреслюють долі глобального світу, вони – сутність постіндустріального, інформаційного суспільства, постійні зміни якого проблематизують буття людини» [8, с. 6].

Класичною моделлю інтеграції функції наукового дослідження до університетської місії є створений у 1808 році в Пруссії Берлінський університет Фрідріха Вільгельма. «Цю модель було названо університетом Гумбольдта, бо структура та його основні завдання були сформульовані та реалізовані Вільгельмом фон Гумбольдтом, який працював на посаді «начальника секцій з культури, суспільного викладання та медичних закладів» в чині таємного державного радника. Заснуванню Берлінського університету передували програмні твори Шеллінга, Фіхте, Шлеєрмахера, Штеффена та інших, тому концепцію Гумбольдта можна розглядати як продуктивний синтез відповідних ідей. Берлінський університет, першим ректором якого був Фіхте, постав не внаслідок реформи, а як справжнє новоутворення» – констатує Герберт Шнедельбах [10, с. 2]. На думку Джона Скота [31, с. 20], Берлінський університет було засновано відповідно до трьох принципів, які згодом стали принципами функціонування більшості німецьких університетів та поширилися в усьому світі. Перший і найбільш відомий з них – це принцип єдності місії дослідження та навчання. Другим принципом новоутвореного університету стає принцип академічної свободи, яка включає як *Lernfreiheit* («свободу вчитися») так і *Lehrfreiheit* («свободу викладати»). Третій принцип – принцип самодостатності кожної з наукових дисциплін, який стверджує чистоту дослідження у кожному конкретному випадку. «Місія проведення наукових досліджень важлива для покращення життя будь-якого суспільства в світі, адже створює кваліфіковану робочу силу, сприяє економічному зростанню,

покращує охорону здоров'я та активізує виробництво нових знань» – підсумовує значення цієї сутнісної складової університетської діяльності Джон Скот [31, с. 23].

США спочатку сприймають критично, а потім починають запозичувати цю модель. На думку Філіпа Альтбаха, практично з моменту виникнення американські дослідницькі університети відрізнялися від німецької моделі наступними рисами: 1) служіння суспільству та його інтересам проголошувалося в них найвищою цінністю; 2) організація університетів була більш демократичною, оскільки спиралася на сформовані у відповідність з предметною спеціалізацією кафедри; 3) у здійсненні управлінських та адміністративних функцій співробітники обирали керівництво своїх підрозділів, в той час як загальне управління університету на рівні президенту та деканів здійснювалося особами, переважно призначеними спеціальними радами або урядом» [36, с. 15]. К середині ХХ сторіччя американська модель дослідницького університету остаточно формується та поступово стає домінуючою у світі. Це трапилося завдяки значним інвестиціям в дослідницьку галузь (в тому числі за рахунок державної підтримки військових технологій в умовах холодної війни), суттєвої підтримки з боку адміністрації штатів, ефективного академічного управління, диференціації академічної системи з ідентифікацією дослідницьких університетів на рівні кожного штату [36, с. 15].

На думку одного з провідних сучасних експертів в галузі вищої освіти Джаміля Салмі [37], саме дослідницький університет є центром сучасної академічної системи та її найбільш престижним сегментом, що знаходить відображення у домінуванні цих закладів у світових університетських рейтингах. Дослідницькі університети виробляють нове знання, присуджують найбільш високі наукові ступені та залучають до роботи висококваліфікованих викладачів. Саме ці університети залучені до співпраці на глобальному рівні та відповідають найвищим світовим стандартам у даній галузі. Звідси – значні фінансові витрати на їх утримання. Так розмір лише ендаумента (endowment) – фонду добровільних пожертвувань на потребу провідних західних університетів – просто вражаючий. Характерними рисами дослідницького університету ХХІ сторіччя, на думку Філіпа Альтбаха [36, с. 25], є: 1) положення на верхівці певною академічної ієрархії з відповідною підтримкою; 2) переважно державний (за виключенням США та Японії) характер підтримки; 3) відсутність конкуренції з боку не університетських дослідницькими установами; 4) адекватне фінансове забезпечення дослідницької діяльності; 5) стабільність бюджету; 6) висока вартість навчання та продуктів дослідницької діяльності на ринку; 7) адекватна матеріальна база. Ці положення перегукуються з тезою Джаміля Салмі [37] про те, що університет світового класу виникає там, де створюються можливості для залучення кращих студентів та викладачів з усього світу, наявні відповідні фінансові ресурси та ефективний університетський менеджмент.

2.1.2. Між національним та глобальним: місія університету на просторовому перехресті

В умовах глобалізації, взаємодія між національним та інтернаціональним компонентом університетської місії є предметом численних дискусій. Виникнувши як, значною мірою, інтернаціональна інституція, університет в той же час переживає справжній розквіт як інституція національна. З моменту побудови національної держави саме університет стає її культурним, ідеологічним, навіть світоглядним осередком. Університет транслює певну, етнічно насичену картину світу, формує визначений конкретною культурною реальністю кут наближення до загальнолюдської реальності. Він інкорпорує до своєї місії функцію *націоналізації*, формування контексту в рамках певної культурної традиції, детермінованої, перш за все мовою. З початком епохи глобалізації та процесу активного формування єдиного світового освітнього та дослідницького простору, університет стає провідником функції *інтернаціоналізації*, тобто поширення транснаціональних цінностей, знань, підходів та технологій, а також здатності й реальної можливості бути впливовим гравцем на цьому загальносвітовому рівні. Пошуки

гармонійного співвідношення між національним та інтернаціональним в місії сучасного університету теж визначають сучасний стан осмислення цього феномену.

В нашій роботі ми намагаємося осмислити становлення та розвиток національного та інтернаціонального компонентів університетської місії впродовж історичного розвитку цієї інституції. Спираючись на обґрунтований в нашій попередній статті концепт «просторове перехрестя» [38], ми обґрунтовуємо необхідність гармонійного поєднання національного та інтернаціонального в місії університету XXI століття.

Період XVI–XIX століття став часом активного формування національних держав. Характерними рисами цих політичних та соціально-економічних утворень є наявність фізичних кордонів, які окреслюють відповідну територію, та відчуття спільної культурної спадщини, втіленої перш за все в мові, що поділяється населенням даної території. Звичайно, університети як центри інтелектуального та культурного життя не могли залишитися осторонь цього процесу. Як зазначає Джон Скот: «Після 1500 року *місія націоналізації або ж служіння уряду національної держави* доповнила традиційну для університету функцію навчання. На сьогоднішній день більшість європейських та світових університетів є національними інституціями, що є продовженням місії служіння державі, властивої для епохи раннього модерну, причому державі як вільній, так і тоталітарній. Прикладом останнього слугують нацистські та радянські університети. І праві, і ліві тоталітарні режими 20 століття використовували вищу освіту для запровадження стрімких змін в соціальній структурі суспільства, зростання темпів індустріально-технологічного розвитку та встановлення контролю над академічною сферою з пропагандистською метою»[31, с. 11].

Та сам процес утворення університетів як державних (або, точніше, тією чи іншою мірою пов'язаних з державою) інституцій починається значно раніше. Філіс Рідлі вважає, що першим державним університетом був створений в 1224 році Університет Неаполю «тому, що його засновник, Фрідріх II заборонив своїм підлеглим відвідувати інші університети після того, як було засновано власний. Більш того, він запропонував всім, хто навчається в інших університетах, повернутися і продовжити навчання саме у цьому закладі» [29, с. 51]. А Жак Ле Гофф [4, с. 127–128] в якості прикладу подібної діяльності світських господарів (часто узгодженої з папським престолом) називає створений у 1255 році Університет Саламанки, слідом за яким, згодом, на Піренейському півострові постали університети Лісабону та Коїмбре (1290), Леріди (1300), Уеске (1354), Барселони (1450), Сарагоси (1470), Валенсії (1500). Цей процес відкриття університетів був пов'язаний з Реконкістою та посиленням влади іберійський монархів. Першим університетом Центральної, Східної та Північної Європи став створений у 1347 році на прохання імператора Карла IV папою Кліментом VI Празький університет, який у 1409 році перетворився на чеський національний університет. Потім було засновано Віденський (1365), Ерфуртський (1379), Гейдельберзький (1385), Кельнський (1388), Ляйпцігський (1409) та інші університети. У 1364 році було відкрито Краківський університет, який пізніше отримав назву Ягелонського, в 1389 році Університет Будапешту, а в 1477 році Університет Уппсали. Усього ж, впродовж 1200–1800 років в Європі було створено 172 університети. За спостереженнями Філіса Рідлі, з 1500 по 1800 рік чисельність університетів зростає з 62 до 118. За цей же період населення Європи збільшилося з 69 мільйонів до 188 мільйонів осіб.

Показовим фактом наступу держави на університетську автономію є те, що у 1446 році один з найстаріших та найавторитетніших університетів Європи, Паризький, переходить під контроль парламенту Франції. «Всемогутня держава вимагає усіх прав в соціальному житті, усіма силами стверджуючи єдність цього життя: вона має законодавчу, виконавчу та юридичну владу. Вона є універсальною: на відповідній території жодний підлеглий не може уникнути влади правителя. Світська держава не задовольняється лише тим, щоб витіснити церкву у духовну сферу. Вона претендує на певну духовну місію, право керувати і цією сферою» – підсумовує відповідну тенденцію Жак Ле Гофф [4,

с. 131]. «Університети становляться щільно прив'язаними до держави та її органів завдяки як контролю з боку держави за власними підлеглими, так і завдяки складним умовам для навчання іноземців всередині цих інституцій. Внаслідок цього, сутність та мета діяльності освітніх інституцій драматично змінюється. Університети стають джерелом ідеологічної підтримки для правителів та центрами професійної підготовки для тих, то буде обслуговувати інтереси держави і церкви» – констатує Філіс Рідлі [29, с. 52]. І далі: «Наприкінці XVI сторіччя роль університету дуже відрізняється від його ролі в попередні віки. Університети перестають бути незалежною та інтернаціональною силою, як це було в XII та XIII сторіччях. Університет стає «національною» інституцією, і націоналізація університету свідчить про підпорядкованість і його, і церкви державі» [29, с. 53]. Свідченням «прив'язки» університетів до держави стали і обмеження мобільності викладачів, особливо характерні для італійських університетів. «Університети Італії були особливо вимогливі стосовно *stabilitas loci* власних докторів. Вони вимагали від викладачів постійного перебування та викладання предметів в городі, де знаходився їх університет. Так, намісник Падуї в 1424 році проголошував: «Доктори, які отримують стипендії від Падуї, ні за яких обставин не повинні залишати кордони Падуї»» – зазначає Естрік Габріел [19, с. 53].

Університет в умовах становлення національної держави стає, з одного боку, центром акумуляції та вивчення національної культурної спадщини, а з іншого – центром формування специфічних світоглядних та ідеологічних конструктів певного національно обґрунтованого типу. Можна сказати, що саме університет на етапі раннього модерну є кузницею ідентичності, яка визначає специфіку того чи іншого національного (а, часом, і релігійного) проекту та конструює відповідну версію бачення історії. В цьому зв'язку доцільно розглянути роль університетів під час Реформації. «Реформація, що стала апофеозом християнського прагматизму, затвердивши серед християнських чеснот і професійність людини, відслужила панахиду по темних часах з їх пізнавальною еkleктикою і маніфестувала вторгнення руйнівних сил соціального прагматизму Нового часу, що внесли в освітні процедури прагматику раціональної розважальності та соціальної діловитості» – підкреслює Василь Кремень [2, с. 302–303]. Цікаве спостереження про сутнісний вплив університету на реформаційний рух робить Ярослав Пелікан: «Реформація XVI ст. започаткувалася саме в університетах, і головним її діячем був саме університетський професор. Мартін Лютер не виступав як політичний чи церковний діяч, він виконував свої обов'язки як академічний діяч, коли 31 жовтня 1517 року випустив свої 95 тез, запрошуючи (чи провокуючи) своїх колег і всіх охочих взяти участь у диспуті «стосовно сили індульгенцій»» [5, с. 36]. І далі: «І Джон Вікліф в Оксфорді, і Ян Гус у Празі, і Мартін Лютер у Вітенберзі кидали свої виклики саме зі святилища університету, чия академічна свобода, права та привілеї давали їм певний захист і від церкви, і від держави» [5, с. 90]. На думку Пола Гріндлера [21], Реформація була продуктом німецької університетської реальності. Дійсно, зосередженість теології та її adeptів в університеті не могло не привести до протистояння з могутньою структурою католицької церкви. І саме німецькі університети стали на початковому етапі Реформації головними форпостами цієї боротьби.

В цілому ж в період з 1517 по 1618 роки, згідно з інформацією Пола Гріндлера [21, с. 19] серед провідних лідерів лютеранської, кальвіністської та швейцарської Реформації нараховувалося 88 університетських професорів. Це чотирнадцять осіб були викладачами протестантських академій в Женеві, Цюріху, Лозані, Страсбурзі та інших містах. Цікаво, що серед лідерів анабаптистів не було жодного університетського професора, а серед лідерів антитринітаріїв їх було лише двоє. Таким чином, можна стверджувати, що Реформація і поява провідних протестантських течій була не лише пов'язана з університетським середовищем, а значною мірою була його породженням. Тож протестантську етику, яка, згідно з класичним підходом Макса Вебера сформувала «дух

капіталізму», можна розглядати як продукт німецької університетської культури XVI сторіччя.

Отже, ми маємо справу зі своєрідним просторовим викликом, з яким університети зіткнулися у XIV–XVI сторіччі. Цей виклик обумовлений просторовим сепаратизмом як з боку держав, які досить швидко перетворюються на держави національні, так і з боку теологічної академічної громади, незгода якої з тодішньою політикою католицької церкви призвела до Реформації. Університет, що виникає як інституція глобальної християнської ойкумени, перетворюється на інституцію національну або ж вузько конфесійну. Але, знаходячись в XVI сторіччі в авангарді доленосних історичних подій, що радикально змінили історичну долю Європи і світу, університети в наступному XVII сторіччі суттєво втрачають свій вплив.

Відродження значення університетів як важливих соціальних інституцій національних держав відбувається в XIX сторіччі. Так на початку XIX сторіччя Вільгельм фон Гумбольдт створює Берлінський університет саме як прусську національну інституцію з відповідним ідеологічним навантаженням, а у відповідності з законом 10 травня 1806 року та декретом 17 березня 1808 року, Наполеон об'єднує всі французькі університети та інші навчальні заклади в Імператорський університет, який з 1815 року отримує назву Університету Франції (l'Université impériale та l'Université de France). Цей заклад проіснував до 1896 року. Таким чином, формується ліберальна німецька модель університету, в основу якої покладено принцип академічної свободи та централізована французька, заснована на жорсткій дисципліні та адміністративному контролі. Починаючи з другої половини XIX-го сторіччя саме німецька модель університету стає домінуючою у провідних країнах Західної Європи.

Наприкінці 20 сторіччя в світі відбувається фактичне формування глобального освітнього простору. Посилення взаємної залежності держав, експансія комунікаційних та інформаційних технологій, комерціалізація освіти призводить до того, що провідні університети США та інших країн долають національні рамки, конкуруючи та залучаючи кращих викладачів, дослідників та студентів вже на світовому масштабі. Отже, на зміну націоналізації, розуміння університету як центру формування легітимних практик національної культури та виховання громадян у відповідності з цими практиками, приходиться *місія інтернаціоналізації*. Таким чином, в університетському житті відбувається своєрідний процес *ad fontes*, «повернення до джерел», адже, як ми вже згадували, перші європейські університети мали інтернаціональний характер.

Процес інтернаціоналізації, його основні форми та можливі наслідки є предметом бурхливих дискусій в західній академічній літературі. Дискурс інтернаціоналізації починаючи з 80-х років XX століття поступово формується на основі досліджень в галузі «міжнародної освіти» («international education»), яким в порівняльній педагогіці традиційно позначали «академічні дисципліни, предметом яких є порівняльні дослідження різноманітних освітніх систем, існуючих у світі» [17, с. 185].

Як зазначає Хуго Хорта: «Протягом останніх десятиліть двадцятого століття тема інтернаціоналізації постійно набувала ваги та все більше привертала увагу дослідників та управлінців. Для вищої освіти, а точніше, для провідних національних університетів, орієнтованих на дослідницьку діяльність, швидкі зміни в освітньому середовищі означали необхідність все більш активно співпрацювати та конкурувати на глобальному рівні. Це, окрім інших наслідків, призвело до того, що в умовах глобальних освітніх перегонів їх незаперечне лідерство в рамках власної освітньої системи значило менше, а часом значно менше, аніж раніше. Як наслідок, інтернаціоналізація вищої освіти та відповідних інституцій стала вирішальним стратегічним пріоритетом» [23, с. 387–388]. Згідно з визначенням, запропонованим ЮНЕСКО, «інтернаціоналізація є однією із форм, в яких вища освіта відповідає на можливості і проблеми глобалізації. Інтернаціоналізація охоплює багато питань, серед яких навчальні програми, процес викладання та навчання,

дослідження, інституційні угоди, мобільність викладачів та студентів, різноманітні форми співробітництва та багато інших» [22, с. 6].

Тобто процес інтернаціоналізації містить певний суттєвий виклик системі національної вищої освіти та університетам як її головним структурним елементам. Академічні ієрархії, які склалися і десятиліттями визначали університетське життя країни, стискаються з новими формами конкуренції, але вже в глобальному освітньому полі. І часом те, що вважалося якісним освітнім продуктом в національному контексті, виявляється неконкурентоспроможним в контексті світовому. Це – важкий, болісний і тривалий процес, рефлексії сприйняття якого присвячена відома праця Біла Рідінгса «Університети в руїнах». «Університет зараз перетворюються на принципово іншу інституцію, аніж це було раніше. Він більше не пов'язаний з національною державою, як основний виробник, захисник та розповсюджувач ідеї національної культури. Процеси економічної глобалізації принесли відносний занепад національної держави як головного джерела капіталу у світі. Внаслідок цього, університет перетворюється на транснаціональну бюрократичну корпорацію, яка або пов'язана з транснаціональними управлінськими утвореннями, на кшталт Європейського союзу, або ж функціонує незалежно за аналогією з транснаціональними корпораціями» – вважає Рідінгс [28, с. 3]. Але чи не найгірше управлінське рішення в даній ситуації – ігнорування глобальних освітніх процесів. Своєрідна академічна інтроверсія, свідоме «відключення» власної освітньої установи від глобальних освітніх тенденцій та процесів веде до ізоляції, яка виштовхує на периферію цивілізаційного розвитку не лише освітню систему, а й суспільство в цілому.

В той же час не варто ігнорувати проблемні моменти, пов'язані з інтернаціоналізацією та глобалізацією. «Невизначеність гуманітарних цінностей, яка надає новій універсальній культурі, що формується в процесах глобалізації, надлюдський, а подекуди й нелюдський характер, ослаблює її культурні функції. Ця нова культура (поки що) неспроможна стати основою світу цінностей і виконувати функції породження смислу і надання сенсу предметним формам існування людини та її діяльності. Культури, що існують у національно-державних кордонах, тут виступають поза конкуренцією, а отже неминучими є суперечності між об'єктивними процесами глобалізації, якими супроводжується процес народження нового світу третього тисячоліття, і культурами з їх глибинними релігійними і світоглядними основами» – наголошує Василь Кремень [2, с. 196].

Таким чином, на темпоральному перехресті університетської історії ми можемо ідентифікувати дві головні складові університетської місії. *По-перше*, це навчання – тобто ретрансляція знання з минулого в теперішнє, як запорука органічної спадкоємності існування людської культури та її сутнісної ретроспективної орієнтації. Саме навчання стає першою університетською місією з моменту виникнення університету як соціальної інституції та втілює його сутнісну специфіку. *По-друге*, це наукове дослідження – тобто трансляція знання з майбутнього в теперішнє, як свідчення зміни темпорального вектору європейської цивілізації та фундаментальну переорієнтацію з «цінностей минулого» на «цінності майбутнього». Акцент саме на проведенні наукових досліджень добре корелює в цьому контексті зі стрімкими темпами техніко-технологічного розвитку європейської цивілізації в індустріальну та постіндустріальну добу, а також знаходить відображення в термінах на кшталт «суспільство знань», «економіка, заснована на знаннях», «інформаційне суспільство» та інших, що стають маркерами сучасності з точки зору соціальних теоретиків

На «просторовому перехресті» університетської місії мова йде про місію націоналізації, внаслідок якого університет стає провідною інституцією культурного сепаратизму, формування етнічно та, відповідним чином, ідеологічно забарвленого освітнього простору, а також, фактично, головним центром формування дискурсів національної культури. Університет відіграє роль необхідного інструменту становлення

національних держав та впливовим фактором їх легітимації. Але глобалізація повертає університету визначальний універсальний вимір, який він мав на етапі свого виникнення за часів Пізнього Середньовіччя. Як наслідок, сутнісною складовою місії університету XXI сторіччя стає інтернаціоналізація, в контексті якої університет виступає фактором інтеграції економічних, політичних та соціальних систем власних країн у світовий контекст та головним ретранслятором глобальних цінностей, підходів та технологій на рівні тієї чи іншої держави.

Література

1. Ашин Г.К. Мировое элитное образование. М., 2008. – 360 с.
2. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
3. Курбатов С.В. Исторический час як детермінанта творчого процесу. – К.: Інформаційні системи, 2009. – 172 с.
4. Ле Гофф Жак. Интеллектуалы в Средние века. СПб.: Изд-во С.-Петербур. Ун-та, 2003. – 160 с.
5. Пелікан Ярослав. Ідея університету. Переосмислення. – К.: Дух і літера, 2008. – 360 с.
6. Покликання університету. – К.: Янко, 2005. – 304 с.
7. Глостанова М.В. Судьба университета в эпоху глобализации // Знание. Понимание. Умение. – № 3, 2005. – с. 180–185.
8. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура: монографія / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
9. Хейзинга, Йохан Осень Средневековья. М.: Наука, 1989. – 763 с.
10. Шнедельбах, Герберт Университет Гумбольдта // Логос № 5–6(35), 2002. – стр. 1–14.
11. Ясперс Карл. Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991. – 527 с.
12. A History of University in Europe. Volume I. Universities in the Middle Ages. Cambridge University Press, 1992. – 506 p.
13. Adrian, William Globalization and the Christian Idea of a University (or, the Lexus, the Olive Tree, and Higher Education) // Christian Higher Education № 6, 2007. – p. 299–320.
14. Beury, Charles E. The Mission of the Modern University // The Journal of Higher Education, Vol. 7 № 9(Dec., 1936) – p. 469–474.
15. Casle, Emery N. The University in Contemporary Society // American Journal of Agricultural Economics, Vol. 53 № 4 (Nov., 1971). – p. 551–556.
16. Cobban, Allan B. The Medieval Universities: their Development and Organization. London, Methuen, 1975. – 264 p.
17. Chan W. W. Y., Dimmock C. The Internationalization of Universities. Globalist, Internationalist and Translocalist Models // Journal of Research in International Education, 2008, 7. – p. 184–204.
18. Dunne, Joseph Newman Now: Reexamining the Concepts of «Philosophical» and «Liberal» in the Idea of a University // British Journal of Educational Studies, Vol. 54, № 4, December, 2006. – p. 412–428.
19. Gabriel, Astrik L. The Ideal Master of the Mediaeval University // The Catholic Historical Review, Vol. 60, № 1 (Apr., 1974) – p. 1–40.
20. Geuna, Aldo The Economics of Knowledge Production. Funding and the Structure of University Research. Edward Elgar, 1999. – 206 p
21. Grendler, Paul F. The Universities of the Renaissance and Reformation // Renaissance Quarterly, Vol. 57, № 1 (Spring, 2004) – p. 1–42.
22. Higher Education in a Globalized Society. UNESCO Education Position Paper. UNESCO, 2004. – 28 p.

23. Horta H. Global and National Prominent Universities: Internationalization, Competitiveness and the Role of the State // *High Educ*, 2009, 58. – p. 387–405.
24. Keohane, Nannerl O. The Mission of the Research University // *Daedalus*, Vol. 122, № 4, The American Research University (Fall, 1993). – p. 101–125.
25. Louth, Andrew Theology, Contemplation and the University // *Studies in Christian Ethics* 2004 17: 69. – p. 69–79.
26. MacDonald, William The Mission of a State University // *The Sewanee Review*, Vol. 18, № 2 (Apr., 1910). – p. 199–207.
27. MacIntyre, Alasdair The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us // *British Journal of Educational Studies*, Vol. 57, № 4, December, 2009. – p. 347–362.
28. Readings, Bill University in ruins. Harvard University Press, 1996. – 256 p.
29. Riddle, Phyllis Political Authority and University Formation in Europe, 1200–1800 // *Sociological Perspectives*, Vol. 36, № 1 (Spring, 1993) – p. 45–62.
30. Rothblatt, Sheldon and Wittrock, Bjorn The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays. – Cambridge University Press, 1993.- 382 p.
31. Scott, John C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations // *The Journal of Higher Education*, Vol. 77, № 1, Special Issue: Moving into the Next 75 Years (Jan.-Feb., 2006). – p. 1–39.
32. Simons, Maarten and Masschelein, Jan Toward the Idea of a World University // *Interchange*, Vol. 40, № 1, 2009. – p. 1–23.
33. Veysey, Laurence R. The emergence of the American University. The University of Chicago Press, 1965. – 505 p.
34. Weik, Elke The emergence of the university: A case study of the founding of the University of Paris from a neo-institutionalist perspective // *Management & Organizational History*. № 6, 2011. – p. 287–310
35. Wittrock, Bjorn Social Theory and Global History: The Three Cultural Crystallizations // *Thesis Eleven*, № 65, 2001. – p. 27–50.
36. *Altbach P. G. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities/ Altbach P. G. and Salmi J. // World Bank. – 2011. – 366 p.*
37. *Salmi, J. The Challenge of Establishing World-Class Universities/ Salmi J. // The World Bank, 2009.- 116 p.*
38. Курбатов С.В. Історичні трансформації університетської місії // *Людинознавчі студії: Збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: Науково-видавничий центр ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – Випуск 24. Філософія. – С. 16–29*

2.2. РИЗИКИ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ У КОНТЕКСТІ СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ

Концепт «суспільство знань» визначає ситуацію, коли, з одного боку, роль знань та освітніх інституцій стрімко зростає, а з іншого – загострює ризики як їх втрати, так і їх руйнівного впливу. Наслідки таких ризиків загострюють ситуацію невизначеності, нестабільності, хаосу та посилюють загрозу людського регресу. З ускладненням структури та змісту знань та освіти ймовірність ризиків зростає. Важливим напрямком дослідження університету у контексті суспільства знань є прогнозування його ризиків. Останні варто розглядати як перспективи університету щодо (1) зміни парадигми університету або (2) зникнення університету як певного типу освітньої інституції. Ризики зміни парадигми університету можуть означати його зникнення. Зменшення таких ризиків можливе завдяки тим змінам, котрі роблять університет ефективним інструментом подолання викликів сучасної доби.

Зонами ризику сучасного університету є комерсyalізація та прагматизація вищої освіти, з одного боку, а з іншого – трансформація знань. Розчинення університету у загальному контексті прагматизації сучасної вищої освіти означає його зникнення. У Бухарестському комюніке (2012 р.) Болонського процесу цей процес зафіксовано відсутністю згадування університету в якості особливої інституції вищої освіти. Це підтверджує думку про те, що в умовах суспільства знань виникає небезпека розчинення університету у феномені вищої освіти. Втрата університетом свого особливого статусу у культурі призводить до послаблення незалежності думки. Тоді як без критичного аналізу сучасних європейських процесів їх подальша перспектива викликає тривогу. Дослідження ризиків університету у контексті знань виявляє його соціально-культурні імплікації. Ризики університету можуть стосуватися як самого університету, так і впливу (або відсутності такого впливу) університету на суспільство. Питання про запит суспільства в збереженні університету визначає їх взаємну корелятивність та відповідність. Обґрунтування тези про спільність долі ідеї Європи та ідеї університету складає одне із завдань даного дослідження. Кризові стани сучасної Європи це також ризики університету. І навпаки. Зменшення ризиків втрати Європою своєї цивілізаційно-культурної ідентичності залежить від перспектив збереження університету. Останнє значною мірою залежить від спроможності університету забезпечувати автономію виробництва, збереження та передачі знань. Неможливість (1) забезпечити власну автономію та (2) зберегти європейську цивілізацію визначає основні ризики університету.

Суспільство знань – це не стільки посилення ролі та розширення сфери впливу знань, скільки їх всебічна легітимація та актуалізація. Магістральним напрямком даного процесу стає трансформація знань, скерована визнанням різноманітних форм раціональності. Подолання модерного проекту знань відбувається за рахунок посилення раціонального фактору в культурі через: (1) розширення спектру раціональності; (2) розширення кола її носіїв; (3) зміни етики розподілу знань.

Важливо зазначити, що у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств» (2005 р.) концепт суспільство знань вжито у множині «суспільства знань» («Knowledge Societies») як «суспільства, джерелом розвитку котрих є власне різноманіття та власні здібності». Введення даного концепту фіксує вихід за межі *інформаційного суспільства*, для котрого засадничими є *технології*. Останнє передбачає не просто інтенсифікацію накопичення та доступу до інформації, але головним чином технологізацію життя: знання у вигляді технологій все більш активно просочуються у різні його (1) сфери та (2) рівні. Горизонтальний зріз (1) охоплює індивідуальне життя у його найбільш інтимних сферах, тоді як вертикальний зріз (2) пронизує різні культури, нації, континенти, незважаючи на рівень достатку, політичний клімат чи соціальні умови. Втім, швидкісне розповсюдження інформації внаслідок технологічної революції не залишило соціальні конфлікти та війни у минулому. Інформація, незважаючи на її змістовну чіткість, виявилась ще більш

потужним маніпулятивним засобом, ніж традиційна ідеологія. Відповідно, інформаційне суспільство збільшує ризики як (1) його уніфікації, так і (2) посилення маніпуляції людською свідомістю.

Поняття «суспільства знань» на відміну від поняття інформаційного суспільства не обмежено сферою технологічного зростання. Воно виражає широкий спектр культурних, етичних, політичних, соціальних, економічних та інституційних трансформацій у їхній плюральній перспективі та нелінійному динамізмі. Поняття «суспільства знань» фіксує складність ситуації у її невизначеності та мінливості. Використання множини як «суспільств знань» є принциповим. Воно підкреслює відмову модерних наукових знань на монополію. Пошук єдино правильної моделі у контексті суспільств знань приречено на поразку. Посилення комплексності та контингентності сучасного життя потребує різних його моделей з тим аби кожна людина могла б найбільш ефективно адаптуватись до сучасної реальності. Тоді як вузько-технологічний детермінізм прагне до створення ідеальної моделі суспільства. Ризики таких моделей – це реальність тоталітаризму та авторитаризму. У контексті інформаційного суспільства перетворення університету на транслятора технологічних знань складає один із його серйозних ризиків. Тоді університет стає більш залежним від технологічного запиту, ніж власної автономії.

Перехід до суспільств знань стає можливим внаслідок подолання об'єктивістської парадигми знань, котра найбільш виразно уявляє себе у вигляді модерної науки. Інакше технологічний характер суспільства зберігає власні ризики та виклики. Запобігти руйнації університету як феномену європейської культури можна внаслідок відмови від монополії в університетській освіті модерної парадигми знань. Принциповою підставою таких зрушень є методологічна настанова на визнання множинності та плюральності різних форм та рівнів знань. Дана настанова впливає з ключового визначення у Доповіді ЮНЕСКО суспільств знань як суспільства «спільних» у використанні знань («Societies of Shared Knowledge»). Перетворення суспільства у суспільство *спільних* знань розглядається як умова можливості вижити та залишитись людьми. Ось чому дослідження нового статусу знань та обґрунтування необхідності дистанціюватись від домінуючих у сучасному суспільстві форм знань визначає важливе завдання сучасної філософської рефлексії. Перехід до суспільства «спільно використаних знань» має на меті забезпечити кожному людину здібністю *орієнтуватись* у потоці інформації (існує ризик нею захлеснутися) та розвивати когнітивні здібності та критичний розум з тим, що відрізнити «корисну» інформацію від шкідливої. При цьому важливо зазначити, що навіть «корисні» знання не завжди знаходять безпосереднє та швидке втілення в економіці класичних знань. Адже різні знання мають різні стратегії їх використання. Їх дослідження та імплементація в сучасну університетську освіту складає важливе завдання сучасного університету.

Розширення концепту суспільства знань за рахунок поняття спільно використаних знань загострює етичну складову проблеми. Принциповим моментом такого суспільства є *вільний* доступ до знань. Важливо не лише технічно надати забезпечити такий доступ, але й його ціннісно вмотивувати. Вироблення нової етики знань є підставою зменшення ризиків. Подолання тенденції комодифікації знань є одним із визначальних напрямків даного процесу (ризик перетворення знань на комерційний товар). Також важливим етичним напрямком вироблення нового статусу знань є виявлення евристичного ресурсу локальних (автохтонних) знань та механізмів їх взаємодії з глобальними (універсальними) знаннями (ризик культурної замкненості або втрати власних ресурсів знання).

Подолання об'єктивної універсальності знань визначає напрямок їхньої прагматизації та деантропоцентризації. Внаслідок виходу за межі класичної парадигми, знання набувають характеристик пластичності – спроможності до створення нових зв'язків не лише з іншим теоретичним знанням (міждисциплінарність, трансдисциплінарність, пост-дисциплінарність), але й знанням *донауковим* та *нетеоретичним*. Отже, виживання університету як такої освітньої інституції, завдяки

котрій людське мислення може утримувати власну автономію (як спроможність саморегулювання власних залежностей та свободи) залежить від динаміки власних кардинальних перетворень. Наскільки останні стануть відповідними до запитів суспільства знань, настільки ризики університету можуть бути зменшеними. А тому, зберігати університет означає докорінно змінити статус знань, викладача, студента, навчальних програм, розкладів, способів викладання, навчання тощо. Інакше, ризики університету перетворюються на загрози людству.

Місія університету в Україні – інституційно втілювати основні положення суспільства знань за допомоги збереження, закріплення та розвитку різних форм знань, що виявляють відкритість до комбінацій та взаємодії з іншими формами знаннями. Інакше, університет все ще залишиться вишем. Для українського університету різного типу консервація його як вишу складає основний ризик. Шлях від вишу до університету суспільства спільних знань складний, але можливий.

Бухарестське комюніке (2012 р.) змушує вкотре замислитись над долею вищої освіти у сучасному світі. Воно фіксує черговий етап реформування європейської вищої освіти у відповідності до вимог Болонського процесу. Без звернення до мети, історії та реальної практики останнього положення даного документу застигають у кліше абстрактних приписів. Тоді як кожний документ Болонського процесу виявляє логіку змін та напрямок перспектив європейської освіти у контексті світових подій. А тому, без врахування загроз сучасної економічної кризи Бухарестське комюніке не зрозуміти. Знайомство з його текстом виявляє, з одного боку, відсутність у Бухарестському комюніке концептуальної новизни, а з іншого – підтверджує неблагополучний прогноз щодо перспектив університету як гаранта автономії розуму у суспільстві.

Остання теза про загрозу університету визначає зміст даної розвідки. Про ризики університету існує низка досліджень. Зазначу найбільш відомі. Так, Я. Пелікан у своїй книзі «Ідея університету. Переосмислення» говорить: «Криза університетів є набагато глибшою, а їхнє майбутнє проблематичнішим через те, що вони цього не усвідомлюють» [5, с. 35]. Ці слова звучать у розділі «Гроза над університетом: університет у кризі». Таким чином факт руйнування основних засад університету засвідчується як неблаганна реальність. А праця В. Рідінгса «Університет в руїнах» присвячена аналізу трансформації ідеї університету у контексті західної культури [6]. Стан університету в руїнах виникає у зв'язку з витісненням ідеї розуму та ідеї культури з сучасної парадигми університету. Натомість останню засадничено принципом якості освіти, котрий прийшов із сфери економіки.

Метою даної розвідки є застереження щодо тенденції розчинення університету у загальному контексті прагматизації сучасної вищої освіти та обґрунтування тези про спільність долі ідеї Європи та ідеї університету. Показати невизначеність стану сучасної Європи як передумову її трансформації у інший тип культури складає важливе завдання даної статті. Адже у випадку зречення Європи власній ідеї шанси зберегти університет незначні. Проте врятувати Європу може незалежний університет.

«Забуття» університету. Відсутність у Бухарестському комюніке нових положень свідчить, що Болонський процес залишається у попередній парадигмі. Проте на відміну від інших головних документів Болонського процесу у ньому не говориться про університет. Йдеться про вищу освіту взагалі. І хоча вища освіта головним чином представлена університетською освітою, але вона не дорівнює їй. В умовах, коли університети не виконують своє призначення, спостерігається розмивання відмінностей між вищими навчальними закладами. Так, у посттоталітарній Україні практично всі вузи є університетами. Статус університету отримали не лише колишні інститути, але й технікуми та спеціалізовані середні школи. Але чому не згадують про університет в останньому комюніке Болонського процесу?

Гадаю, що ототожнення поняття університету з поняттям вищої освіти свідчить про втрату сучасним університетом свого особливого статусу у культурі. Як не парадоксально,

але причиною такого феномену стало сучасне суспільство знань. В умовах, коли знання набувають значення економічного капіталу, не лише університет утримує монополію на їх виробництво. Створені корпораціями та іншими неакадемічними структурами науково-освітні заклади також успішно продукують знання. У результаті конкуренції університети набувають ознак комерційних структур, тим самим втрачаючи свою автономію. Можна допустити, що Бухарестське комюніке не говорить про університет, бо не бачить його принципової відмінності від інших навчальних закладів.

«Забуття» університету у Бухарестському комюніке загострює проблему зміни парадигми університету. Адже саму Болонську реформу можна розглядати як подолання попередньої парадигми університету. Послаблення академічної автономії останнього у напрямку її прагматизації виражає зміст даного процесу. Постає дві можливі перспективи університету. Перша полягає у перетворенні університету у комерційну структуру. Друга виражає намір збереження університету як автономного культурного феномену. Невизначеність позиції у Бухарестському комюніке щодо долі сучасного університету посилює філософський інтерес до даної проблеми.

Головна інтрига, котру загострює Болонський процес, полягає у суперечності між автономією університету та зорієнтованістю вищої освіти на економічні запити суспільства. Відомо, що головну мету Болонської реформи складає настанова на приведення у відповідність вищої освіти до практичних потреб суспільства. Принцип європейської вищої освіти, котрий називають трикутником знань, фіксує необхідність посилення зв'язку навчання, досліджень та інноваційних технологій, або іншими словами практики. Нагадаю, що Гумбольдтівська парадигма університету, що презентує його класичний образ, захищає навчання та дослідження від прагматичного впливу суспільства. Болонська ж реформа внаслідок орієнтації на практику розхитує класичну автономію університету. Не випадково, на початку Болонського процесу постає питання про збереження університету.

Надія на університет. Просвітницькі уявлення про розум як трансцендентну до світу сутність виражає прагнення культури створити інституцію, завдяки котрій мислення було б незалежним від конкретного культурно-історичного контексту. Так, завдання університету В. Гумбольдт вбачає у тому, щоб «опрацювати науку у найглибшому, якнайширшому сенсі слова та передати духовному вихованню вже опрацьований матеріал» [4, с. 25]. А тому, «університети не повинні відігравати для держави роль гімназій чи спеціалізованих шкільних закладів, академія не має виконувати функції технічного чи наукового представництва. Загалом... держава не має права вимагати від них чогось, що мало б прямий стосунок до неї. Натомість вона має бути твердо переконана: якщо університети досягнуть своєї мети, то виконають її, державні, завдання у набагато вищому сенсі. З цієї позиції і узагальнення будуть набагато ширшими, і діятимуть цілком інші сили та важелі, ніж ті, що їх може застосувати держава» [4, с. 28–29]. Таким сенсом, згідно думки Гумбольдта, є служіння науці. Місія університету має полягати у підготовці студентів до пошуків наукової істини впродовж усього їх життя. Тоді як питання забезпечення заробітку залишається на межах завдань університету. Запропонована ще на початку XIX століття Гумбольдтівська парадигма досі зберігає свій вплив та значною мірою визначає образ сучасного європейського, зокрема, українського університету.

Започаткування Болонським процесом змін у сфері вищої освіти обумовлено фактом відставання останньої від запитів суспільства. Грандіозні зміни, котрі зазнало європейське суспільство внаслідок створення Євросоюзу, відкрило нові можливості. У Сорбонській декларації (1998 р.) підкреслюється, що Європа – це не тільки євро, банки та економіка: це має бути також Європа знань. А тому, ми мусимо укріпляти та розбудовувати інтелектуальний, культурний та технічний виміри нашого континенту [7]. Відродження Європи має асоціюватися не зі світовими війнами та тоталітарними режимами XX століття, а з ідеями та цінностями, котрі фундують європейську культуру.

У декларації також зазначено, що виконати це завдання можна завдяки університетам, котрі значною мірою сформували європейську культуру і продовжують її розвивати. Отже, Болонські ініціативи покладають надію на університет. Так, у Сорбонській декларації заявлено про відновлення первинних засад університету. Цікаво, що ключовий принцип Болонської реформи, мобільність, знаходить своє обґрунтування в історії університетів, коли студенти та викладачі могли вільно змінювати місце перебування та швидко розповсюджувати знання по всьому континенту. У декларації стверджується, що мобільність студентів тих часів стала запорукою створення модерного європейського суспільства. Без університету важко уявити європейську культуру.

Європейський проект: невизначеності. У Болонській декларації (1999 р.) зазначено, що європейський процес стає все більш злагодженим та відповідним настанові єдності [1]. Справді, декілька десятиліть європейське суспільство спрямовує свої зусилля на об'єднавчі процеси. Болонська реформа не виключення. У гармонізації та консолідації вбачають шлях до збереження європейської цивілізації. Тривалий історичний досвід європейського розбрату коштував людству величезних жертв та втрат. Не випадково мир та безпека визначають основний вектор європейських зусиль. Проте говорити про проект європейської єдності як завершену реальність зарано. Складність даного процесу очевидна.

Текст Бухарестського комюніке починається з констатації того, що «Європа переживає фінансово-економічну кризу з руйнівними суспільними наслідками» [2]. Але виникає питання, чому країнам Євросоюзу не вдалось її уникнути? Адже Євросоюз є головним чином економічним об'єднанням, котрий повинен оперативної та ефективно реагувати на світові виклики. Можливо це сталося тому, що на сьогодні залишається багато невизначеностей європейського проекту? Що таке сучасна Європа достеменно не відомо.

Так, французька дослідниця С. Гервас говорить про ціннісну основу європейського проекту. Вона вказує на багатошаровість такої основи, порівнюючи її з полімпсестом: «В дійсності, європейський проект у своїх послідовних текстах висуває не дві системи ідей та уявлень (гуманізм та релігія), а декілька (до шести), котрі доповнювали одна одну протягом європейської історії. Результат – щось на кшталт палімпсеста, вікового пергаменту, на котрому ми можемо розшифровувати більшою чи меншою мірою ясно послідовні спроби європейської цивілізації сформулювати кодекси життя у суспільстві» [3, с. 20]. Тоді як питання європейської ідентичності, вважає С. Гервас, залишається відкритим. Про це дослідниця говорить наступне: «лінгвістичне різноманіття та розмитість кордонів Європи є причиною того, що європейська ідентичність залишається *не-зрозуміло-чим та майже нічим*, котре настирно вислизає від спроб визначення» [там само]. Отже, ціннісна орієнтація європейської єдності не є достатньою для формування європейської ідентичності.

Подолання невизначеностей новим мисленням. Вийти з глухих кутів європейського проекту дозволить сміливість незалежного розуму. Визнання реальності, а не тільки її раціонально віртуалізованої проекції, є основним завданням останнього. Вишколене тривалою традицією раціоналізму європейське мислення не лише унормовує та упорядковує життя, але й наражає останнє на небезпеки. Сучасні технології та популізм, котрі все більше використовуються як інструменти демократичних процесів, дозволяють маніпулювати свідомістю у грандіозних масштабах. Не реальність, а її *певна* версія може отримати визнання або засудження безвідносно до її конкретного змісту. А математичне маніпулювання економікою та фінансами може приносити як великі надприбутки власникам корпорацій, так і штовхнути людство у кризу. Недарма провідних фінансових математиків називають «алхіміками з Wall Street». Як середньовічні алхіміки намагаються віднайти у грі сполучень властивостей різних речовин Божественну субстанцію, котру зазвичай ототожнюють з золотом, так і сучасні quants у грі математичних моделей творять реальне золото надприбутків. Можна далі продовжити

аналогії: середньовічна алхімія підготувала підґрунтя для виникнення строгої науки, а сучасна математика спростовує монополію останньої на істину. Висновки сучасної математики про неможливість прогнозованості та передбачуваності майбутнього людства вселяють тривогу. Математична теорія хаосу говорить про нього як фундаментальний чинник буття. Ось чому вироблення нових парадигм мислення, для котрих має значення не лише логос, але й хаос, набуває особливої актуальності. Принципово нові підходи у мисленні не можуть з'явитися у процесі підлаштування під поточні потреби сьогодення. Погляд з боку на сьогодення можливий лише за умови забезпечення автономії думки. Остання ж має шанс зберегтись в університетських стінах.

Очевидно, що світова криза загострює потребу в удосконаленні вищої освіти. З цього приводу у Бухарестському комюніке сказано, що «вища освіта є важливою складовою вирішення наших поточних труднощів. Потужні та відповідальні системи вищої освіти забезпечують основу для суспільства знань, що швидко розвиваються. Вища освіта повинна знаходитись в самому центрі наших зусиль, спрямованих на подолання кризи – зараз більше, ніж коли-небудь» [2]. Говорячи про вищу освіту йдеться про всі типи існуючих вищих навчальних закладів, кількість та науковий рівень котрих зростає в умовах суспільства знань. Нерідко «неуніверситетські» вищі навчальні заклади є навіть більш ефективними у справі розв'язанні кризових питань, ніж університети. Адже вони створені у відповідності до конкретних запитів певної галузі чи корпорації. Для них працевлаштування випускників, замовлення дослідницьких проєктів, фінансування не складають такою проблеми, як для університету. Проблемою для таких закладів є незалежність думки, котра дозволяє бачити речі не, як сказано у Бухарестському комюніке, «з самого центру», а з боку – у перспективі майбутнього.

«Від Платона до НАТО» (Дж. Агамбен). Збереження позицій просвітницького раціоналізму виявляється у зростанні масштабів бюрократизації європейських структур. Це одна із основних загроз європейського процесу. Так, європейські політики вбачають вихід із кризи у посиленні адміністративного характеру та централізації керівних структур Єврозони. Створення європейського валютного фонду, розширення повноважень Єврокомісії, посилення демократичного контролю, запровадження посади президента Євросоюзу, створення єдиного міністерства закордонних справ, поліцейського органу та навіть власної армії – основні кроки, котрі пропонує «Група для майбутнього Європи» [8]. «Для того, щоб Європа була реальним діючим персонажем та глобальним лідером, вона повинна мати сильну структуру інститутів... Для цього потрібний президент, котрого вибирають прямим голосуванням та котрий буде особисто назначати членів «європейського уряду», – наголошується у спільній заяві за результатами зустрічі міністрів іноземних справ Євросоюзу (Варшава, 2012) [там само]. Наскільки ефективним виявиться централізація влади в Євросоюзі покаже час. Майбутнє «неімперської імперії» (Х.М. Баррозо) Євросоюзу залежить від багатьох факторів, зокрема від того чи буде почутий незалежний голос інтелектуала, котрий можливо углядить у таких тенденціях суперечність європейським цінностям, але відповідність європейській ідеї – підпорядкувати життя раціональним рішенням.

Формування європейської ідентичності постає як нагальне завдання такої політики. Адже, навряд чи можливе об'єднання Європи на основі лише інституціональної інтеграції. Важливо залучити європейські цінності у життєві настанови людей. С. Гервас пропонує два шляхи, завдяки котрим європейські цінності можуть як зберегти свою раціональну природу, так і набути більш наближеного до життя виразу. Перший стосується освіти, головним чином університетської. Він полягає у такому викладанні історії, завдяки котрому можна було б усвідомити переваги об'єднуючих перспектив Європи після Другої світової війни та падіння східно-європейських комуністичних режимів. Доведення того, що без миру між народами континенту, демократії, соціальної справедливості, благополуччя та свободи людини такі переваги неможливі, має визначити основне завдання історичної освіти. Вироблення такого бачення передбачає викладання філософії,

завдання котрої довести європейське походження даних цінностей. Переконавання у тому, що обрана стратегія розвитку єдності європейських народів відповідає європейським цінностям, визначає завдання незалежного мислення. Інакше, привід ідеології його знищить.

То ж підтримувати вищу освіту, а особливо університети необхідно не лише, як сказано у Бухарестській декларації, задля освіти «творчих, інноваційних, критично мислячих і відповідальних випускників, необхідних для економічного зростання та стійкого розвитку наших демократій» [2], але й для того, щоб забезпечити незалежний від політики, грошей, ідеології погляд на те, що сьогодні називають європейським процесом. Адже тривоги не лише обмежуються економічною кризою. Набагато загрозливішим може стати втрата того, що збудувало Європу – свободу думки. Лише університет, котрий на відміну від Гумбольдтівського університету, визнає межі та небезпеки розуму може її гарантувати.

Текучість сучасної доби та завдання університету. Наш час визначають як глобальний та мінливий. Сталість, прогнозованість, вирахування та передбачуваність втрачають ознаки надійності. Натомість, такі поняття, як пластичність, еластичність, мережевість, хаос, ігри та ризики все більше характеризують теперішню цивілізаційну ситуацію. Дані ознаки можна об'єднати терміном «текучість» або іншими словами – флюїдність. Вираз *'fluid age'* зустрічаємо у наукових текстах про сучасність [10, с. 561]. Звернення до даного поняття не випадкове. Адже у фізиці флюїди представляють речовину, котра *пластично* деформуються, тобто *тече* у часі під тиском певних факторів. Флюїди зазвичай є неоднорідними речовинами. А тому, коли йдеться про текучість нашої доби, то розуміють вихід сталих культурних форм за власні межі як процес їх трансформації та гібридизації. Демократія, капіталізм, ринкова економіка, лібералізм – фундаментальні основи сучасної цивілізації – потребують переосмислення на підставі їх конвергенції з іншими цивілізаційними феноменами. Класичні моделі мислення виявляють збій. Світова фінансова криза засвідчила хиткість концептуального підґрунтя сучасного життя. Те, що позиціонувало себе як істинне, перетворилось у сумнівне, а подекуди – у хибне.

Проте текучість сучасної доби уможливило уникнення революційних змін у теоретико-світоглядній сфері. *Плинність* стрімких змін сучасного життя – парадокс сучасної епохи. Цей процес характеризує спроможність деформуватись під дією певних чинників у часі, зберігаючи при цьому власну визначеність. Тож, незважаючи на грандіозні перетворення усіх сфер сучасного життя, існує можливість утримати їх засадничі принципи. Не руйнація, а деформація на основі пластичності формує перспективу виживання.

Сучасна доба поновила актуальність платонівської суперечки «богів» та «велетнів». Нагадаю, що боги вбачають природу знань у трансцендентному. Воно визначає вірець або незмінну сутність речей. Проникаючи у суть речей, знання для богів виявляють співмірність та суголосність порядку речей у світі людського життя. А тому, такі знання дарують людям блаженство, або, за словами Ніцше, «метафізичний комфорт». Велетні також вважають, що знання відображають порядок речей. Але, разом з тим, вони породжують печаль, бо виявляють ворожу людині сутність світу. Ось чому правда про нього вимагає від людей мужності. Здебільшого, людське мислення надає перевагу позиції богів. Адже тоді можна послабити страждання людей. Проте на часі реванш велетнів. Знання про світ втрачають оптимістичний запал.

Парадоксальність сучасної доби полягає у тому, що, з одного боку, вплив наукового знання на життя людей значно посилюється, а з іншого – помітно зростає недовіра до нього. Все частіше наукове знання пов'язують із втратою свободи, екологічними небезпеками, порушенням справедливості, погіршенням життя, занепадом моралі тощо. Платонівські велетні посилюють в людях страх, втрату надії та розпач. Загострюється їх боротьба з богами за владу над світом. Доля людини ускладнюється.

Замість метафізичного комфорту вона отримує метафізичну кризу. Звичні орієнтири мислення губляться в потоці змін.

За таких обставин завдання університету – довести надійність наукових знань та їх дружній² характер людині. Але чи можливо це зробити без повернення мисленню влади Олімпу щодо вічних сутностей та абсолютних істин? Очевидно, що текучість сучасної доби дає опір владі єдиного трансцендентного. Її більше цікавить достовірність мінливого та множинного безпосереднього досвіду людей. Примирення між богами та велетнями має відбутись завдяки подоланню фундаментальної колізії людського мислення: між радістю пізнання та тугою знань. Для цього людське мислення, усвідомивши свої можливості та своє призначення, має відмовитись від претензій на роль як богів, так і велетнів. Чи зможе університет запропонувати таку модель освіти, коли пізнання та знання не будуть суперечити одне одному у своїх засадничих принципах та коли пізнання набуде тієї епістемологічної парадигми, котра буде спрямована на виробництво надійних та дружніх людині знань? Це питання про новий тип мислення та нову якість знань в університетській освіті, що уможливило їх ефективне функціонування у сучасній культурі.

Це питання у сучасній філософії освіти є одним із ключових, і пов'язане воно з проблемами університетської освіти. Дискусії щодо останньої постійно відновлюються ще починаючи з Г. Ньюмана. Такі відомі імена, як Х. Ортега-І-Гассет, К. Ясперс, Ю. Габермас, Ж. Дерріда асоціюються із розробкою ідеї університету як модерного культурного феномену. Їх підходи широко представлені у літературі. Тоді як аналіз трансформацій сучасного університету значною мірою концентрується навколо проблем змісту, якості та інституалізації знань у сучасному університеті. Так, Р. Баннет говорить про розчинення (dissolution) університету у добу текучості. У даному випадку йдеться не про просторове розчинення. Хоча маємо визнати, що електронні комунікації перетворюють певні види діяльності у віртуальну реальність. Він вважає, що відбувається концептуальне розчинення університету через втрату його попередніх визначень. Йдеться про теоретичне обґрунтування його нової ролі у суспільстві. Тому, якщо у класичному визначенні університету засвоєння та розповсюдження універсальних знань складає ключове його завдання, то антиуніверсалістська настанова сучасного мислення навпаки його скасовує [10, с. 567].

З іншого боку, Д. Бок у своїй відомій книзі «Університети на ринку: комерціалізація вищої освіти» трансформацію університету пов'язує з комерціалізацією знань [12]. У будь-якому разі, на сьогодні говорити про сучасний університет як визначену сутність немає підстав. Руйнація модерної його форми постає як переконливий факт. Цікаву аналогію проводить Баннет між руйнацією середньовічних монастирів Генріхом VIII та університетів (також середньовічним феноменом) сучасними реаліями. Якщо монастирі були ліквідовані фізично, то університети – концептуально, тобто через переформатування його основних складових: знань, навчальних програм, студента, викладача, адміністрації. Інші уявлення формують іншу інституцію. Хоча назва університету ще може залишатись тривалий час для її позначення.

Представлений матеріал присвячений дослідженню сучасних трансформацій університету в контексті зміни парадигми знань. Комунікативно-технологічна революція обумовлює подолання класичної парадигми, в якій знання постають як незалежні від людини сутності речей. Звернення до поняття пластичності дозволяє показати варіативність, гібридність та контекстуальність сучасних знань, їх зв'язок між собою на основі потреб практики. Аналіз цих характеристик сучасної парадигми знань складає одне із важливих завдань нашого дослідження.

² Дружній характер знань означає їх безпечність та продуктивність стосовно людського буття. Дружні знання не збігаються зі знаннями, котрі мають антропоцентричний зміст.

Повертаючись до метафори про суперечку богів та велетнів відносно природи знань, можна припустити, що сучасна доба виявляє схильність до їхнього примирення. Головною умовою останнього є відмова знанням у посяганні на вічність. Позбавивши знання здатності виявляти природу речей як об'єктивну істину, ми тим самим позбавляємо цю боротьбу сенсу. Адже тоді знання визнають як відповідну певним потребам людини форму істини. Не заперечення, а контекстуалізація істини має відбутись у сфері верифікації знань. Внаслідок цього знання постають як темпорально визначені та прагматично зорієнтовані форми мисленнєвої активності. Відтак, у такій парадигмі знань, з одного боку, відбувається посилення їх антропоцентричного характеру (легітимація знань через конкретний практичний досвід), а з іншого, антропологічність знань перестає претендувати на об'єктивність та вічність. Адже апеляція до конкретного практичного досвіду визнає обмеженість знань: з одного боку, конкретною практичною ситуацією, з іншого – глобальними викликами та загрозами. Внаслідок цього відбувається посилення раціонального характеру знань: вони мають бути максимально ефективними. Сучасна реабілітація раціональності передбачає врахування напрацювань, вироблених у контексті критики самосвідомого суб'єкта. Згадуючи Б. Спінозу, можна зробити висновок, що сучасні знання в університеті мають навчити нас не плакати, не радіти, а саме розуміти. Проте, якщо це не є універсальною природою світу, то що мають виявляти такі знання? Відповідь на дане питання також складає мету цієї розвідки.

Очевидно, що повернути довіру до знань університет здатен лише за умови послаблення класичної місії університету як творця незалежних та об'єктивних наукових знань. Адже від університету очікують знань, що відповідають запитам суспільства. Упорядкувати та зменшити ризики сучасного життя – це одне із ключових завдань сучасного університету. Або, іншими словами, повторити те, що було здійснено більше двох тисячоліть тому у Стародавній Греції – протиставити логос хаосу. Тільки тепер шлях до логосу значно складніший. Адже тепер потрібно відновити довіру до самого логосу. Та й природа сучасного хаосу інакша. Тепер маємо справу не із первинною стихією давньогрецького міфу, а із «продуктом» надраціональних конструкцій – сучасною економічно-фінансовою кризою, екологічними викликами та глобальною переоцінкою цінностей – плинністю епохи. Завдання університету – віднайти відповідну плинності форму логосу, тобто ту форму раціональності, котра могла б найбільш ефективно забезпечити уможливлення (теоретичне) реконструювання плинності.

Це завдання ускладнюється тим, що ядро університету – автономія думки – знаходиться під загрозою. Тиск зовнішнього життя набуває примусових форм. Налаштування під запити суспільства навчальних програм та переліку академічних курсів стає повсякденною практикою. Бізнес та виробництво диктують зміст університетських досліджень. Легітимність університетських знань визначається їх продуктивністю у загальній системі «суспільства знань». Ось чому нова парадигма університету потрапляє під дію різновекторних сил – прагнення до пошуків нового типу універсальності та вимоги економічної ефективності.

Отже, на відміну від попередньої форми легітимації знань, їх статус визначають не метанаративи, а ефективність вирішення конкретних практичних питань. Ж.-Ф. Ліотар коментує це так: «Метанаративному апарату легітимації, який застарів, найбільш помітно відповідає криза метафізичної філософії та криза університету, який у минулому спирався на цю філософію. Наративна функція втрачає своїх функторів: свого великого героя, свої великі загрози, свої великі мандри, свою велику мету. Ця функція розсіялась в множині мовних елементів – наративів, але також і денотативів, прескриптивів, дескриптивів тощо. У середині специфічної множини вони є прагматичними валентностями, специфічними для кожного різновиду» [9, с. 72].

Винайдення цифрових способів накопичення, збереження та передачі інформації у поєднанні з розвитком Інтернету уможливило нову інтенсивність застосування знань в економічній активності. Економіка перетворюється на експериментальний майданчик

знань. Їхню прагматичну валентність вимірює економічний приріст та створення багатства. Потреба різних видів практики у власному дискурсі поглиблює їх специфікацію. Сьогодні говорять про практичний поворот у сучасній теорії [14]. Він указує на перехід від «інформаційного суспільства» до «суспільства знань». Обидва терміни є концептами пояснення тих трансформаційних зрушень, що пов'язані зі стрімким розвитком науки. Визнають, що «інформаційне суспільство» складає основу для «суспільства знань». Термін «інформаційне суспільство» стало широкоживаним наприкінці минулого століття. Автором даного терміна є американський соціолог Д. Белл, котрий у своїй книзі «Прихід пост-індустріального суспільства» [11] аналізує процес формування інформаційно визначеного суспільства на основі переходу послуг, що засновані на знаннях, у центральну структуру нової економіки. Він вважає, що в умовах «інформаційного суспільства» ідеології втрачають своє значення і стають зайвими. Поняття «інформаційного суспільства» було активно задіяне неоліберальною ідеологією глобалізації для легітимації концепту відкритого саморегульованого світового ринку. Сплеск фондових бульбашок на початку нашого століття підірвав довіру до цього терміну.

Швидкісне розповсюдження інформації внаслідок технологічної революції не залишило соціальні конфлікти та війни у минулому. Інформація, незважаючи на її змістовну чіткість, виявилась ще більш потужним маніпулятивним засобом, ніж традиційна ідеологія. Поняття «інформаційне суспільство» витісняється іншим концептом – «суспільство знань». На відміну від свого попередника, останнє не обмежено лише сферою технологічного зростання. Поняття «суспільство знань» виражає широкий спектр культурних, політичних, соціальних, економічних та інституційних трансформацій у їхній плюральній перспективі та нелінійному динамізмі. Це поняття фіксує складність ситуації у її невизначеності та мінливості. Проте, незважаючи на активне звернення до поняття «суспільство знань», воно залишається конструктом, завдяки котрому легітимуються технократична парадигма суспільства. Крихкість визначення поняття «суспільство знань» зумовлена тим, що у ньому знання постають у своїй класичній парадигмі – як наукові знання – об'єктивні, математично та експериментально доведені знання про властивості речей.

Натомість сучасна доба потребує іншого типу знань, таких, що говорять про світ у його різноманітності та змінності, у вимірі таких людських потреб, що постають у контексті єдності світу. Тоді розмова про «суспільство знань» набуває іншого значення. Адже врахування «нетехнологічних» змістів знань перетворюють їх у «екологічно чистий» продукт, безпечний для інтелектуального споживання. Таким чином знання перестають бути лише товаром, приватною власністю чи засобом маніпуляції. Знання мають стати суспільним благом, ресурсом вдосконалення людського життя та засобом збереження усього живого водночас.

Отже, питання про характер знань постає як ключове у контексті сучасних проблем університету. Від вироблення нової якості знань залежить не лише подальша доля університету. І хоча Ліотар визнає, що ефективним критерієм легітимації є технологічний критерій, він, згідно з його думкою, «не підходить для вирішення того, що є істинним або хибним. Чи можливо знайти легітимацію у консенсусі, здобутому через дискусію, як гадає Ю. Габермас? – запитує Ліотар. Але такий консенсус діє всупереч гетерогенності мовних ігор – стверджує він. «Постмодерністське знання – це не просто інструмент авторитетів; воно робить нашу чутливість до відмінностей більш витонченою і посилює нашу толерантність до неспівмірності. Принципом знання є не гомологія експерта, а паралогія винахідника» [9, с. 73].

«Суспільство знань» може втілитись у реальність тоді, коли знання знайдуть свою легітимацію у критеріях практики. Основним критерієм сучасної практики має стати її дружність живому та ворожість агресивному. Подальше існування того чи іншого виду практики має залежати від того, наскільки через нього можливо знайти консенсус (або злагоду) між породженими модерною епохою бінарностями: людиною та природою, тілом

людини та її духом, владою та справедливістю тощо. Паралогія винахідника шукає обґрунтувань таких консенсусів не стільки у наявній теорії, скільки у виході за її межі, як у нові царини знань, так і в безпосередній людській досвід. Для успішної діяльності винахідника необхідно, щоб існувало таке експертне середовище, котре визнає його право на вироблення знань. Таке право може бути легітимоване пластичністю знань як їх спроможністю, з одного боку, виходити за межі власної гомології, а з іншого – набувати невластивих знанню функцій, наприклад, не претендувати на універсальну істинність або виявляти моральні компоненти властивостей.

Поняття пластичності із сфери фізики перекочувало до наук про мозок. Когнітивні дослідження виявляють пластичність мозку. Для філософії освіти вивчення ментальних процесів, що забезпечують освітній процес, є вкрай важливим. З розвитком когнітивних наук пов'язують значні трансформації у сфері освіти. Подібно до того, як століття тому наукові досягнення докорінно змінили медицину, так у наш час когнітивні науки можуть принципово вплинути на освіту. Можна констатувати амбівалентність цього впливу. Так, одним із принципів висновків нейронауки є визнання біологічного фактору освіти. Поряд із зовнішнім середовищем тілесні ментальні передумови також значною мірою визначають навчальний процес. Проте їх визнання передбачає не ментальну сегрегацію, а інтенсифікацію освіти. Виявивши когнітивні джерела успішності певних методик навчання, їх можна буде широко застосовувати. Відомо, що навчання змінює мозок, залишаючи його пластичним упродовж всього життя. Проте доведено, що ці зміни зникають, якщо зумовлені ними навички на набувають практичного втілення. Ось чому, важливим когнітивним принципом знань є їхнє практичне використання: «або користуйся», «або втрачай».

Одним із визначних відкриттів наук про мозок є феномен «нейропластичності» [13, с. 5]. Це унікальна адаптаційна здібність мозку створювати зв'язки між нейронами, які одночасно знаходяться в активному стані. Ця спроможність мозку дозволяє йому постійно змінюватись у відповідності до досвіду людини. Освіта, що спирається на знання у галузі нейробиології, спроможна певною мірою використовувати цю здібність як у формі посилення ефективності засвоєння знань, так і для подальшого вдосконалення роботи мозку. Говорять про таку нову галузь, як «освітня нейронаука» ('educational neuroscience') або «нейроосвіта» ('neuroeducation') [13, с. 1] Очевидно, що класична парадигма знань є менш сприятливою для цього. Тоді як пластичність знань дозволяє утворювати несподівані зв'язки між різними галузями, всередині власної сфери компетенції та з практичним досвідом. «Нейропластичність» мозку уможливорює пластичність знань в університетській освіті, але не як біологічна передумова, а як онтологічна визначеність людського мислення.

Сутність сучасної доби полягає в подоланні форм культури та мислення, встановлених модерном. Трансформація останніх відбувається в контексті плинності. Відповідно, їхні нові парадигми набувають ознак пластичності – спроможності докорінно змінюватись (деформуватись) під дією певних факторів, не втрачаючи при цьому власної природи. Так само, як нейрон, утворюючи нові зв'язки з іншими нейронами, посилює, а не руйнує мозок, знання мають відкрити для себе інший вимір конвергенції з іншими знаннями та безпосереднім життєвим досвідом, не спростовуючи себе, а закріплюючи свої позиції. Мається на увазі нова парадигма раціональності, яка вибудовується на основі критики модерну. Для подальшого освітнього поступу це означає орієнтацію на принципово відмінні критерії його успішності. Головним чином йдеться про прагматизацію та деантропоцентризацию знань. Пластичність знань має навчити людей не лише ефективно виконувати свої професійні функції, але й вміти здійснювати контроль над собою, виробляти «еластичний динамізм» («resilient dynamism») як адаптаційну спроможність долати стреси та труднощі життя. Вибудовані впродовж освіти, такі здібності мають зберігатись протягом життя. Пластичність знань актуалізує феномен позитивного навчання. Останнє з огляду «нейропластичності» – це не лише ефективна

складова соціально-економічних процесів, а й досі не використаний ресурс людського життя. Прикладом того, як виявляє себе пластичність знань у практиці сучасного університетського навчання, є переорієнтація навчальних програм із змістовного визначення на їхню «вправну» ('skilled') складову: увага не стільки на зміст, скільки на те, як цей зміст продукує певні уміння та навички. Невипадково, що в сучасній університетській освіті відбувається відродження класичних студій та посилення гуманітарної підготовки. «Непопулярні» спеціалізації як то класичні мови, література, історія чи то філософія виявляють свою відповідність запитам «суспільства знань» у тому, що, з одного боку, сприяють виробленню критичного мислення, посилення його гнучкості, спроможності до вирішування нестандартних проблем, котрих нагально потребує сучасна соціально-економічна ситуація, а з іншого – формують горизонт подолання технократичного характеру «суспільства знань». Постановка трагедії Софокла «Едіп» студентами відомого британського університету King's College London – це не просто інтелектуальна забаганка, а інструмент як для посилення «нейропластичності» мислення, так і для збереження європейської ідентичності в її автентичній природі.

Аналіз практичного зсуву у визначенні соціальної філософії з питання «*що?*» на питання «*як?*» складає основну мету даної статті. Це уможливило як встановлення критеріїв включення до сфери соціальної філософії суміжних знань про суспільство (наприклад, філософії історії, філософії права, філософії господарства, філософії мови, філософії культури, феміністичної філософії тощо), так і встановлення критеріїв виокремлення їх як самостійних дослідницьких напрямків. Дослідження практичного повороту у соціально-філософських знаннях актуалізує зв'язок соціальної філософії з філософською антропологією, історією філософії, філософією освіти, естетикою тощо. Адже практичний контекст передбачає, що мова йде не про абстрактного суб'єкта соціальної дії, а про живу істоту соціального втілення. Обґрунтування *трансдисциплінарного* характеру соціальної філософії та виявлення тенденції *рефлексивної політизації* у розвитку сучасного соціально-гуманітарного знання спрямовує аргументацію даного дослідження.

Зазвичай соціальну філософію розуміють, як зазначає білоруський філософ В. Фурс, «тривіально» [13]. Це розуміння соціальної філософії позиціонує її або як регіональну субдисципліну (частина загальної філософії, що досліджує суспільство), або як метапозицію соціологічної теорії (універсальна методологія соціального знання), або як певну академічну інституцію (у вигляді університетських кафедр, дослідницьких відділів, визначення спеціальностей). Така предметна широта соціальної філософії нівелює її академічну особливість, перетворюючи соціальну філософію на «склад» знань про суспільство. Тоді як «нетривіальне розуміння» соціальної філософії перетворює останню на «фабрику» знань про соціальне. Воно, за словами В. Фурса, означає «не регіональну підсистему, а специфически мотивированную «полную» философию, включающую также и «онтологическую», «эпистемологическую», «этико-антропологическую» и т. п. проблематику. Сказанное не означает, что социальная философия исчерпывает философию как таковую, – разумно предполагать многообразие видов философского опыта, но различие между ними коренится в различии не предметов, а мотиваций» [13, с. 6]. Такою специфічною мотивацією «філософії соціального» він вважає її практичну спрямованість. Зображення суспільного життя в певній теорії суспільства підсумовується у способах її «соціалізації», тобто шляхах її практичного втілення.

Про «творчу кризу» соціальної філософії як галузі знань та навчальної дисципліни говорить у своїй статті М. Бойченко. Дана криза, згідно його думки, постає тоді, коли «проблематичність її дисциплінарної самоідентифікації створює широкі можливості для залучення даних та ідей з різних теоретичних джерел та... різних соціальних практик» [9, с. 60]. Творча криза соціальної філософії переростає, на думку М. Бойченка, у «смерть соціальної філософії». Остання засвідчує себе в ототожненні соціальної філософії з загальною соціальною теорією, загальною методологією соціального пізнання, окремими

соціальними теоріями та стратегіями тощо. Порятуюнок соціальної філософії український філософ також вбачає у мотиваційній сфері її знання. «Саме соціальна філософія розкриває принципову вкоріненість цінностей та й усієї *мотиваційної структури поведінки особистості* у соціальних структурах і передусім – у соціальних спільнотах. Цінності при цьому постають не просто як мотиватор поведінки, тобто як один із чинників поведінки людини з-поміж інших, але і як той особливий, унікальний чинник, завдяки якому у соціальній реальності людина творить те, чого раніше у ній не було» [9, с. 69].

Отже, соціальна філософія в університетській освіті говорить про себе тоді, коли вказує на практичний вимір своїх знань. Соціалізація знань про соціальне складає змістовне ядро та визначає теоретичні межі соціальної філософії. Не випадково наріжні проблеми соціальної філософії М. Бойченко вбачає у проблемі цінностей в її взаємозв'язку з проблемою відтворення і розвитку соціальних спільнот, а також у проблемі забезпечення спільного соціального ладу, який охоплює велику сукупність різнорідних спільнот [9, с. 70]. Тоді соціальна філософія постає як інтерпретація суспільства та соціальних інституцій скоріше в етичних цінностях, ніж емпіричних даних.

Головним чином соціальна філософія зосереджує свою увагу на соціальній взаємодії та соціальній поведінці людей у контексті їх спільного життя, тобто життя з *іншими*. Дана очевидність щодо спільності соціального буття постає проблемою для класичної модерної філософії. Остання, як відомо, визнає суб'єкта соціальної дії як автономного та самодостатнього агента. Для нього інший суб'єкт постає як йому подібний, а не інший. Суспільство у класичній парадигмі соціально-філософського знання – це багаторазове тиражування абстрактних (подібних за своєю суттю) суб'єктів. При цьому такі суб'єкти не лише незалежні одне від одного, але й від світу. Останній відтято від соціальної сфери. На відміну від просвітницької логіки соціального пізнання сучасна соціальна філософія апелює до світу. Йдеться не лише про світ у Кантовому розумінні як співжиття *різних* людей, але й про світ як простір співіснування *різних живих істот*, наприклад, тварини.

Цікаво, що сучасна соціальна філософія робить предметом своєї уваги також і соціальні форми життя у тварин (наприклад, дельфіни, примати). Традиційно поняття соціального пов'язують виключно з людським феноменом, позбавляючи світ тварин соціальних характеристик. Тоді як сучасні знання про них говорять інше. Існування тварин значною мірою визначає соціальність (йдеться про Кантове визначення соціального як взаємного спілкування). А тому, дослідження соціальної сфери у тварин – це можливі виклики існуючим інтерпретаціям соціального. Практична спрямованість соціального у тварин чітко увиразнюється у таких дослідженнях. Варто зазначити, що у сучасній філософській думці звернення до світу тварин є вельми активним, а відповідно можна очікувати цікавих та несподіваних результатів.

Виявлення практичного виміру соціально-філософського знання знаходимо у теоретичному спадку М. Шелера. Його співставлення соціології культури та соціології реальності, виведення закону порядку дії ідеальних та реальних факторів та встановлення фундаментального факту *соціальної природи всякого знання*, його збереження та передачі, методичного розширення та розвитку – це потужний ресурс обґрунтування прагматизації соціально-філософських знань.

Так, М. Шелер у своїй праці «Проблеми соціології знання» про соціальне знання говорить неступне: «В определении общего понятия «социология» мы опираемся только на *две ее характерные особенности*. Во-первых, эта наука имеет дело не с индивидуальными фактами и событиями во времени (в истории), а с *правилами, типами* (усредненными и логическими идеальными типами), и – там, где это возможно, – с законами. Во-вторых, она анализирует и изучает, как дескриптивно, так и каузально, всю полноту содержания (преимущественно) человеческой жизни – содержания объективного и субъективного, как бы оно не называлось – исключительно по его *фактической*, т.е. не

«нормативной», или долженствующей быть идеально, детерминированности посредством временных, последовательных или одновременных *форм связей и отношений*, существующих между людьми не только в переживании, выражении воли, действии, понимании, акции и реакции, но и объективно реальным и каузальным образом, т.е. таким, который вовсе не нуждается в том, чтобы непременно попасть в «сознание о» участвующих людей» [12, с. 8]. Таким чином соціалізація соціального виходить за межі свідомості модерного самосвідомого суб'єкта у життєвий простір людини.

М. Шелер, визнаючи різні підходи у соціології, найбільш продуктивним вважає той, котрий утримує зв'язок знань із практикою життя. Так, він говорить про сутнісний розгляд соціальних феноменів, коли здійснюється дослідження випадкових фактів. Це так звана апріорна та емпірично-індуктивна соціологія. Також німецький філософ відзначає соціологічну статику та динаміку Конта. Проте ні перший, ні другий підходи не вдовольняють його тим, що їм не вдається уникнути розколу у соціальних знаннях на теорію та практику, або у термінах М. Шелера на дух та реальність. Його думка полягає у тому, що дослідження соціального буття має спиратись як на дослідження оцінок та поведінки людини, що обумовлені переважно духовно, а відповідно спрямованих на духовні (ідеальні) цілі, так і на дослідження «социальной детерминированности действия, оценок, поведения, интенционально движимых преимущественно влечениями (инстинктами размножения, питания, власти) и одновременно направленных на реальное изменение действительности...Целевая интенция, направленная в конечном счете либо на идеальное, либо на реальное, и есть то, на основании чего мы проводим различие между социологией культуры и реальной социологией» [12, с. 9].

Як видно, у М. Шелера прагматизація знань засадничена зв'язком соціологічного та антропологічного знань. Саме внаслідок звернення соціально-філософської рефлексії до філософської антропології відбувається вироблення таких знань про суспільство, котрі виявляють *реальну* (здійсненну) можливість їх втілення. М. Шелер вважає, що соціологія культури спирається на вчення про людський дух, тоді як реальна соціологія представляє собою вчення про людські інстинкти. Головне завдання соціології, на його думку, це «*типологическая характеристика социологически обусловленного явления именно по этим двум полюсам и правильное определение того, что в нем обусловлено автономным саморазвертыванием духа...*, а что, с другой стороны, – детерминированностью социологическими *реальными факторами*, всегда обусловленными «структурой влечений» и действующими через посредство существующих в данное время «институтов», и их каузальностью» [12, с. 10]. Таким чином, соціологічний порядок презентує реальний (здійснений в певній формі культури) ресурс антропологічного. Межі останнього виявляють можливості соціального.

П. Бурдьє уточнює дану тезу, говорячи про структуру, габітус та практику. Його ідея практики полягає у подоланні об'єктивізму у тлумаченні соціального світу. Він заперечує сприйняття останнього у форматі вистави, коли спостерігач оцінює соціальний світ з певної точки зору. Тоді виглядає, що основним призначенням такого спостереження є пізнання, в результаті котрого соціальний світ постає як певне уявлення. Тоді як практика для такого спостерігача зводиться лише до виконання певних театральних ролей чи то реалізації даних уявлень. Натомість французький дослідник вважає, що «*теория практики, взятая как практика, напоминает, что с одной стороны, в противовес позитивистскому материализму, предметы познания должны быть сконструированы, а не просто пассивным образом зарегистрированы, а с другой – что, в отличие от интеллектуалистского идеализма, принципом такого построения является система структурированных и структурирующих диспозиций, формирующихся в практике и постоянно направленных на практические функции*» [10, с. 100].

На відміну від структур габітус Бурдьє є носієм об'єктивованих та інкорпорованих продуктів практичної історії. Він (габітус) постає як система сталих диспозицій, як «структурована структура», котра породжує та організовує практику та уявлення у

відповідності до їх мети. Проте це досягнення не є свідомим актом, воно утримується самим габітусом. У габітусі утримано цінності, очікування, спосіб життя певної соціальної групи. Він виражає «тілесну схему» соціального, а тому неодмінно має справу з антропологічним фактором останнього. Таким чином теорія практики П. Бурдьє виявляє суголосність визначенню М. Шелером остаточного завдання соціології, котре полягає у вивченні «способов и порядков *взаимодействия* идеальных и реальных, обусловленных духовно и обусловленных инстинктивно детерминирующих факторов жизни человека, которая всегда существенным образом со-определена социалью» [4, с. 11].

Повертаючись до вчення М. Шелера про закон порядку в дії ідеальних та реальних факторів як закон можливого динамічного становлення будь-яких результатів в порядку часової дії, варто звернути увагу на його тлумачення практичної ролі духу. Ці міркування є цікавими з огляду на питання посилення прагматизації знань у сучасній університетській освіті. Адже відомо, що М. Шелер вбачає у духові «фактор детермінації», а не «фактор реалізації» можливого становлення культури. Він вважає, що чим чистішим є дух, тим він є слабкішим у сенсі динамічної дії у суспільстві та історії. Проте, роль духу – це визначення мотивації. М. Шелер пише: «*Негативные факторы реализации, или реальные факторы отбора* из объективного пространства всего *возможного* посредством духовной, понимаемой мотивации, – это скорее всегда *реальные, инстинктивно обусловленные жизненные отношения*, т.е. особая комбинация реальных факторов: отношения власти, экономические факторы производства, качественные и количественные отношения народонаселения, а также сложившиеся географические и геополитические факторы» [12, с. 12]. Отже, практична роль духу – це спроможність говорити «ні» тому, що ним визначено як «негативні фактори».

Відповідно практичне значення соціально-філософського знання можна визначити як таку його *мотивацію*, що спрямована на аналіз та діагностику патологій суспільного розвитку. Виглядає, що сучасна соціальна філософія повертається до Арістотелевої версії практичної філософії, котра сфокусована на питаннях блага, щастя та справедливості. Тільки, якщо Арістотель шукає щастя у природі людини, то сучасна філософія – у викритті соціальних патологій. Критична діагностика суспільних явищ та процесів, котрі перешкоджають людському щастю, визначає «практику» соціальної філософії. Таким чином соціально-філософські знання – це потужне теоретичне «ні» перешкодам етичній самореалізації людини, тим «негативним факторам», котрі посилюють прекарність людського буття, його нестабільність, фрагментарність, вразливість та випадковість. М. Шелер застерігає, що людський дух здатен лише на одне: «тормозить и растормаживать (отпускать) то, что хочет стать наличным бытием на основании строго автономной, реальной, слепой в отношении сознания каузальности развития» [12, с. 13]. А тому, єдиний суверенний та незмінний привілей людини М. Шелер вбачає у тому, щоб «не рассчитывать предстоящее, но иметь возможность «считаться с ним», формируя в себе *ожидание*, постоянно остающееся гипотетическим и вероятным: далее, что-то из предстоящего на какое-то время *задерживать*, приостанавливать с помощью своей воли, другое же ускорять или замедлять *во временной последовательности и ее мере...*» [12, с. 14].

Сучасна університетська освіта виявляє тенденції посилення прагматизації знань. Ця тенденція вказує на зміну парадигми університету. В умовах інформаційного вибуху, революції у комунікаційних технологіях та росту глобальної економіки відбувається посилення залежності сучасного університету від економічних чинників. Для того, щоб дана залежність не знищила автономію університету необхідно посилити практичний вимір університетської освіти. Трикутник знань як засадничий принцип європейської освітньої політики свідчить про визнання в освітньому процесі практики на рівні з навчанням та дослідженням. Одним із способів здійснення даного принципу, завдяки котрому можливе збереження автономії університету, є переосмислення парадигми університетських знань. Посилення прагматичного характеру останніх здатне виконати

обопільне завдання: захистити університет від поглинання практикою, одночасно зробивши її дружньою університетській освіті. Союз університетських знань та практики має відбуватись у контексті вироблення новітніх засад мислення. Звернення до соціальної філософії як наукової галузі та навчальної дисципліни дозволяє виявити тенденції прагматизації університетських знань. Теоретичний спадок М. Шелера, І. Канта, П. Бурдьє підтверджує тезу про практичну природу соціального знання. Важливою рекомендацією даної статті є заохочення до активного перегляду концепцій базових навчальних предметів, котрі визначають сучасну університетську освіту.

Література

1. Болонська декларація. Спільна декларація міністрів освіти Європи "Європейський простір у сфері вищої освіти" Болонья, 19 червня 1999 року [Електронний ресурс]– Режим доступу:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communiqes.htm
2. Бухарестське комюніке. Використання нашого потенціалу з найбільшою користю: консолідація Європейського простору вищої освіти [Електронний ресурс]–Режим доступу: <http://www.tempus.org.ua/en/news/50-news/756-novini-rozvitku-bolonskogo-procesu.html>
3. Гервас С. Европа как идея, как проект, как строительство // Международные вопросы. – 2011. – № 51 («В поисках европейцев»), 2011. – С. 12–23.
4. Ідея університету: Антологія / Упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалік; відп.ред. М. Зубрицька. – Львів: Літопис. 2002. – 304 с.
5. Пелікан Я. Ідея університету / Пер. з англ. – К. : Дух і літера, 2009. – 360 с.
6. Ридингс Б. Університет в руїнах / Пер. С англ. – М.: Изд. дом Гос. ун-та – Высшей школы экономики. 2010. – 304 с.
7. Сорбонська декларація. Спільна Декларація «Про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти» (Сорбонна, 25 травня 1998 року) [Електронний ресурс] – Режим доступу:
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/declarations_communiqes.htm
8. Final Report of the Future of Europe Group (17 September 2012) [Електронний ресурс] – Режим доступу:
<http://www.ms.gov.pl/files/docs/komunikaty/20120918RAPORT/report.pdf>
9. Ліотар Ж.-Ф. Постмодерністська ситуація / Після філософії: кінець чи трансформація? – К.: «Четверта хвиля», 2000, с. 71–90.
10. Barnett Ronald Universities in a Fluid Age / A Companion to the Philosophy of Education ed. By Randal Curren Blackwell Publishing Ltd, 2006, p.561–568.
11. Bell Daniel The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting /Published by Basic Group, 1973. – 497 p.
12. Bok Derek Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education / Princeton University Press, 2003. – 259 p.
13. Braine Waves Module 2: Neuroscience: Implication for Education and Life Long Learning, /The Royal Society, Excellence in Science, February 2011 – p. 52.
14. The Practical Turn in Contemporary Theory ed. by Theodore R. Schatzki, Karin Knorr Cetina & Eike von Savigny / Routledge, London and New York, 2001 – 239 p.

2.3. ТРАНСВЕРСАЛЬНА РАЦІОНАЛЬНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЯ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

2.3.1. Проект трансверсального розуму в контексті глобальних мереж

Сучасну епоху за її духом можна характеризувати у термінах плюралізму, взаємосплетення і хаосу. Як можливе мислення в ситуації перманентної процесуальності та контингентності, що вислизає від фіксації в дисциплінарних порядках парадигм і раціональностей? Чи можлива нова універсальність філософії в умовах продукування відмінностей і формування гетерогенних комплексів у всіх сферах та на всіх рівнях соціального буття? Якою має бути університетська освіта, яка за назвою та призначенням повинна втілювати в собі універсальність? Нові обрії для побудови відповідних університетських інтелектуальних стратегій відкриваються в концепціях трансверсального мислення, зокрема, в проекті трансверсального розуму та універсальної філософії В.Вельша, комунікативної філософії Ю.Габермаса та теорії трансформативного навчання Дж.Мезіроу.

Сучасність характеризується становленням нового способу цивілізаційного розвитку, який Кастельсом названий інформаціоналізмом (informationalism) [1, 2, 3]. Виникає особлива форма соціальної організації, основним параметром якої є “мережева логіка” (the network logic) його базисної структури, що детермінує та перетворює всі сфери суспільного життя відповідно до “нової мережевої морфології” (new social morphology). Формується мережеве суспільство як складна динамічна відкрита система, яка містить переплетені “простори потоків” (“space of flows”), що перебувають в особливому “термінальному” стані – “позачасовому часі” (“timeless time”) – становлення, самоорганізації, самореференції та рефлексії, яка посилюється [4].

Досліджуючи сучасний етап історії, З.Бауман вживає метафору “плинної сучасності” («liquid modernity») [5]. Це допомагає зрозуміти і виразити характер сьогочасного як перехідного з його нестабільністю, посиленням процесів диференціації та розпаду колишніх стійких структур, конституюванням відмінностей та “проростанням”, подібно до різони, зв’язків між ними.

Українською складною є реальність інформаційно-комунікаційних мереж, які формуються. Складність як переплетеність лежить в основі всіх глобальних, національних чи локальних процесів, що характеризуються екстремально високою динамікою змін, продукуванням відмінностей та їхніх переплетень. Складність станів перетворюється на складність процесів, які самоускладнюються, породжуючи незліченні вузли та переходи (“from complexity to perplexity”).

Як у даний час можна збагнути розум, якщо в реальності сучасна епоха за своїм духом може бути схарактеризована в термінах плюралізму, взаємосплетіння і “раціонального хаосу”? Як можливе мислення в ситуації перманентної процесуальності і контингентності, яка вислизає не лише від аналізу, а й від фіксації в дисциплінарних порядках поняттєво-категоріальних форм і раціональностей? Як можливе розуміння в ситуації продукування відмінностей, перемішування їх, формування гетерогенних комплексів у всіх сферах і на всіх рівнях соціального буття?

Сучасний світ потребує нового мислення, релевантного в світі плюральності, в умовах нескінченних подрібнень, переплетень і конфліктів відмінностей на тлі глобальних загроз буттю. Нові горизонти для вибудови інтелектуальних стратегій університетської освіти відкриваються в концепціях “номадичного мислення” («Nomadic Thinking») Ж.Дельоза і Ф.Гваттарі, “постметафізичного мислення” («Postmetaphysical Thinking») Ю.Габермаса, “складного мислення” («Complex Thinking») Е.Морена, “мислення у складності” («Thinking in Complexity») К. Майнцера, «глобального мислення» («Global Thinking») Е.Ласло, «трансверсального розуму» («Transversal Reason») В.Вельша та ін. Центральною темою цих концепцій є тема переходів, перехідних станів між різноманітними типами раціональності, тема транскультурного, трансдисциплінарного та транспарадигмального мислення.

У цьому зв’язку значний інтерес викликає використання поняття трансверсального розуму у філософських студіях постмодерну німецьким філософом Вольфгангом Вельшем.

Семантика концепту трансверсальності. Саме поняття трансверсальності тривалий час використовували переважно математики і геологи. Трансверсальна лінія – це діагональний перетин решітки горизонтальних і вертикальних координат, зигзаг, що перериває ланцюг монотонних змін, лінія прогинання горизонтальних порід. У філософському контексті це поняття вперше вжив Жан-Поль Сартр в есе «Трансценденція Ego» (1936), написаному під час вивчення феноменології Гуссерля. Метафора трансверсальності дозволяла “схопити” ідею простору “збирання свідомості” на протигагу трансцендентальному Ego. Сартр описує “збирання свідомості” як гру “трансверсальних” інтенціональностей, що є конкретним і реальним утриманням і збереженням минулих свідомостей [6].

Фелікс Гваттарі, обґрунтовуючи свою практику деконструкції простору психіатричної клініки, розвинув концепт трансверсальності як виміру “максимальної комунікації між різними рівнями і передусім у різних сенсах” [7, р.18], а також як прийом критики інституціоналізації засобом групової суб’єктивності, яка, своєю чергою, створюється в просторі, відкритому через застосування трансверсальності. Постійний трансверсальний аналіз руйнує як горизонтальні, так і вертикальні структури, породжуючи перехідні об’єкти, які самокоректують ціль суб’єктивної групи. Онтологічно трансверсальність постає як перетин і навіть накладання різних полів суб’єктивності. В його спільних роботах із Дельозом трансверсальність вводиться в обіг уже як філософське поняття [8, 9, 10].

Одним із ключових концептів у їхній філософії шизоаналізу стає *машина, машинерія*. Вірніше, тут краще говорити не так про концепт, як про певний процедурний підхід чи навіть дослідницький метод. *Мащини* – це своєрідні “ключі”, що відкривають чи зачиняють «збирання» або «територію», вони не лише укорінюються в неї, а й причетні до самого виникнення її. Саме поняття *мащини* дало змогу Дельозу і Гваттарі застосувати *трансверсальний підхід*, відійшовши від поняття структури як надмірно метафізичного. *Машина* завжди діє трансверсально, тобто впоперек щодо всякого потоку. “Те, що змушує всі компоненти триматися разом, – це трансверсалія, а сама трансверсаль – це лише компонента, яка приймає на себе спеціальний вектор детериторизації” [11, р.561].

Кельвін Шраг, розвиваючи дельозове розуміння трансверсальності, спочатку у статті 1989 р. [12], а потім у монографії “Самість після Постмодерніті” [13] застосував його до способу подолання опозиції модерн/постмодерн. Критикуючи “наївність модерного раціоналізму” та проголошуючи необхідність сумніву щодо правомірності епістемологічної парадигми модерну, визнаючи значущість постмодерністського постулату про “ведення війни з тотальністю”, Шраг, однак, говорить про нагальність вироблення філософського проекту “порятунку цілісності відмінностей”, проекту, який дав би можливість віднаходження деяких загальних підстав для інтеграції «диверсифікованих дискурсів і соціальних практик”. Філософії необхідно знайти простір раціональності *між* емпірично ізольованими партикулярностями і трансцендентально заданими універсальностями та ідентичностями. Раціональність такого роду Шраг пропонує назвати “трансверсальною раціональністю” (*transversal rationality*). Саме трансверсальний логос, на його думку, повинен заступити місце логосу універсального, постаючи віссю, яка буде “тримати” філософію нового тисячоліття.

Отже, переходячи від суто математичних значень поняття трансверсальності через інтерпретаційну метафору до контекстуально зумовлених філософських конотацій, можна вибудувати висхідну семантику цього концепту наступним чином. Трансверсальна лінія – це шлях, дорога “між”, вона завжди проходить у просторі “між речами”, *medias res*. Час трансверсального шляху – між часами, подібно до “позачасового часу” М.Кастельса. “Позачасовий” трансверсальний шлях прокладається не до якогось кінцевого пункту призначення (адже він не має кінця), а з метою поєднання пунктів як відмінностей. При цьому трансверсальний шлях не редукує чи нівелює, а утверджує відмінності. З цією метою конструюються мости і термінали – трансверсалії – як певні досвіди, що поєднують непоєднуване. Трансверсальний шлях у культурі – це шлях мислення, шлях роблення і шлях діяння, що веде *через кордони* культури, філософії, науки, естетики, етики etc. Це шлях до нового осмислення єдності багатоманіття світу в

межах по-новому зрозумілої універсальності філософії, що об'єднує відмінне і диференційоване на основі “раціональної справедливості” (Вельш).

Саме в цьому сенсі Вольфганг Вельш застосував до теорії розуму поняття трансверсальності, при чому *системно* поширив його на територію думки. Перший проект концепції трансверсального розуму Вельш виклав в 11-й главі книги “Наш постмодерний модерн” у 1993 р. [14]. Систематична розробка концепції здійснена у книзі “Розум. Сучасна критика розуму і концепції трансверсального розуму”, що вийшла в 1995 р. [15]. У серпні 1998 року під час XX Всесвітнього філософського конгресу в Бостоні на круглому столі “Інтернаціоналізм у філософії” Вельш виголосив доповідь “Філософія: специфічне походження та універсалістська спрямованість (традиційна, модерністська, майбутня)” [16].

У чому ж полягають основні ідеї теорії трансверсального розуму Вельша і як вони пов'язуються з *цілісним* розумінням нашої плюральної реальності, що можливе лише на основі дійсно універсальної філософії?

Універсалістський патерн філософії. У своєму виступі Вельш, підходячи до питання про трансверсальний розум, ставить проблему: якщо філософія за своїм улаштуванням прагне до універсальності, а за своїми умовами тісно прив'язана до культури, то в який спосіб можна розв'язати цю напругу? Розкриваючи універсалістський патерн філософії, Вельш звертається до Діогена Лаертського. Коли Діоген утверджує первинність грецької філософії, його аргументи мають наднаціональний характер: “Греки були ініціаторами не лише філософії, але і навчання людського роду загалом”. Грецька пайдейя тлумачилась як пайдейя всього людства. Що характеризує своєрідність грецької філософії і що підносить будь-яку ординарну рефлексію на рівень філософії, так це її універсальна – а не лише національна – перспектива. Бути релевантною не лише для конкретного народу, але для роду людського, трансцендувати за межі національної перспективи в розвитку перспективи універсальної – це становить дійсне визначення філософії. Оскільки досвід філософування в Греції – на відміну від інших країн – прагне універсальності, то його справедливо можна розглядати як створення власної концепції філософії.

З цієї точки зору філософія може мати неоднакове культурне і національне походження, але як філософія вона повинна прагнути трансцендувати за межі свого походження в напрямі до універсальності. Національний наліт – це феномен, що згасає в процесі розмірковувань про людство і його благо.

Це, вважає Вельш, один із найважливіших фундаментальних патернів культури, який ми називаємо “філософія”. Філософія національна і транснаціональна, регіональна і універсальна водночас, але з різною питомою вагою того чи того. Прагнення до універсального повинно превалювати над національним характером аж до того, щоб останній загалом був непомітний.

Навіть очевидні винятки ідуть за цим взірцем. Як приклад Вельш наводить Протагора. Він був релятивістом стосовно соціальних питань, але не філософії. Його теза “Людина є міра всіх речей, існуючих, що вони існують, і не існуючих, що вони не існують” визначає відносність як універсальну категорію. Відносність на фактичному рівні звичаїв і законів призначена бути універсальною структурою. Здається, саме цього прагнуть філософські положення. Звісно, нема потреби наводити детальні приклади прагнення філософії до універсальності. Такі різні філософи, як Платон і Плотін, Декарт і Гегель, Гуссерль і Карнап, ніколи не витрачали час на з'ясування своєї специфічності, а всю енергію спрямовували на те, щоб бути універсальними. В цьому проявляється головна інтенція філософії. Окрім того, філософія прагне досягнути світ, але не просто конкретний внутрішній світ чи життєвий світ, а світ як ціле. Тож вона повинна долати будь-який вузький горизонт, у крайньому разі, прагнути зробити це чи претендувати на це.

Культурна матриця як обмеження філософії. Проте будь-яка припустима безпосередня універсальність відкидається загальноприйнятою культурною матрицею філософії. Всяка філософська позиція фактично – і цей факт не можна ігнорувати – відчуває на собі вплив

культури і виростає з неї. Це видно і стосовно існування самої філософії, і ще більшою мірою стосовно її положень і концепцій.

Більше того, культурні переконання живуть у філософських концептуалізаціях і теоріях. Коли Платон обговорював питання про ставлення до опонентів і військовополонених, він провадив велике розрізнення між греками і не-греками (варварами), що, без сумніву, базувалось на культурних передсудах, а не на справжньому філософському чи універсальному фундаменті. І Аристотель не написав би таку книгу як «Метафізика», не розробив би філософську теорію божественного, коли б не жив у культурі, де розмови про Бога були на порядку денному.

Візьмемо також до уваги, що релігія віками була культурною парадигмою, з якою філософія змушена була конкурувати. Для того, щоб бути визнаною, філософія повинна була або задовольняти релігійні запити на своєму власному ґрунті, або залишити свій простір відкритим для релігії (як це було в середні віки), або перетворити релігію на філософію (як у наш час можна сказати про Ляйбніца чи Гегеля). Філософія не могла довільно обрати позицію щодо релігії, радше її відповідні положення були культурно зумовлені і навіть певною мірою визначені.

Говорячи про культурні переконання, які живуть у філософії, треба згадати поширені в філософії гендерні імплікації, які більш ніж очевидні з огляду на феміністичну критику останніх десятиліть.

Підсумовуючи викладене, можна твердити, що філософія, без сумніву, прагне універсальності, але навряд чи відповідає цій вимозі. Сліди її специфічних відбитків можна побачити навіть у найбільш абстрактних метафізичних трактатах. Часто філософія виходить за межі певних культурних передсудів і дає надійну та корисну критику своїх культурних меж. Однак вона це робить недостатньо комплексно. У крайньому разі, в ретроспективі культурна ситуація та її відмітини у філософії стають очевидними. Це можна сказати і стосовно культурних передсудів, які в минулі часи видавалися такими природними, що їх не можна було розгледіти, а сьогодні завдяки культурним змінам вони стали не лише помітними, але й очевидними. Вітгенштайн був правий, коли сказав, що філософія завжди опирається на культурні умови.

Фактична специфічність vs прагнення універсальності: моделі розв'язання проблеми. Але в такому разі ми не можемо ігнорувати реальну напругу між специфічністю і бажаною універсальністю. Якщо філософія за своїм ладом прагне до універсальності, а своїми умовами тісно прив'язана до культури, то в який спосіб можна розв'язати цю напругу? Як це можна справедливо зробити у філософії? Вельш запропонував для обговорення три моделі такого розв'язання.

Перша модель втілює традиційний короткий шлях від специфіки до універсальності – це найвна, вельми поширена модель, у якій специфічний культурний характер просто ігнорується. Те, що в дійсності є частковим, оголошується універсальним. Цей підхід веде до філософського культурного імперіалізму. Постмодерністська критика слушно його відкинула. Щоб уникнути прямого тоталітарного універсалізму, необхідно постійно приділяти увагу вивченню імпліцитних культурних специфік філософії. Найгірша стратегія в межах цієї моделі полягає у тому, щоб надати національному характеру універсальності і не припускати жодних сумнівів щодо цього.

Друга – рефлексивна модель Просвітництва і модернізму; вона віддає належне культурній специфіці і прагне її досліджувати. Безумовно, вона забезпечує можливість критики імперіалізму першої моделі. Претензії на універсальність у цій моделі зберігаються, але вони вже не мають характеру декларацій та омани, а постають як пропозиції та рекомендації. Вельш подає як приклад Дідро. Істинний філософ, пише останній, не так чіпляється за систему, коли не відчуває правдивої сили заперечень. Тоді як більшість людей ховається в кокон власних ідей так, щоб не вдаватися до будь-яких зусиль зрозуміти ідеї інших, істинний філософ так само добре розуміє ідеї, які він відкидає, як і ті, з якими він погоджується. Замість того, щоб свідомо чіплятися за те, що могло би так чи так слугувати утвердженню власної системи, Дідро

рекомендує врахувати зворотній бік власних поглядів і з певної відстані зрозуміти, наскільки хибними вони були.

Але як ця модель, характерна для доби Просвітництва і все ще широко розповсюджена у сучасному світі, забезпечує обмін між філософами? Чи призводить її реалізація до подолання культурної специфіки при спрямуванні філософії до кращого різновиду універсальності? На жаль, зазначає Вельш, реалізація цієї моделі не призводить до створення теорії, здатної дійсно претендувати на універсальність. Ця позиція обмежується лише виправданням різноманітних підходів із їхніми нездоланими суперечностями і толерантним до них ставленням. Ще й більш того, стверджується, що розмаїття теорій треба поважати, а вимогу універсальної теорії має бути відкинуто: “незліченна кількість альтернативних теорій має бути поставлена на перше місце”, “є інші точки зору, але жодна не вища за іншу” [16]. Так ставить питання У.Куайн, а у зв’язку з міжкультурними взаєминами він навіть поширив цей принцип неповної визначеності теорії, під який підходять наведені цитати, на принцип невизначеності “радикального перекладу”.

Незважаючи на привабливість “підтримки бесіди, що триває” (“keeping a conversation going” - R.Rorty) [17, p.359], ця позиція, на думку Вельша, філософськи неспроможна, позаяк вона створює умови лише для шанобливих відносин між різними точками зору і водночас блокує шлях для строгої аргументації, спрямованої не лише на поліпшення обґрунтування кожної позиції, але й на розвиток дискурсу і теорії загалом. Отже, оскільки провідна ідея цієї моделі полягає у виправданні різноманітних підходів із їхніми нездоланими відмінностями, у програвші залишається універсальна перспектива філософії.

Можна поміркувати і про підтримку герменевтиками цієї моделі, яка виглядає переконливою: вся наша свідомість твердить про наш зв’язок із передсудами культурної традиції. Навіть наша критика таких передсудів, безумовно, зазнає невдачі у спробі вийти за межі нашого культурного досвіду. Отож, залишається все менше шансів на основі наших марних і недосконалих спроб збагнути позиції інших культур. У кращому разі такі спроби ведуть до розширення та модифікації нашого власного культурного ґрунту. Як пише Вельш, послідовно відстежена позиція герменевтики завершується машинерією нещасної свідомості: вона вічно прагне зрозуміти щось чужоземне і завжди заздалегідь знає, що ці зусилля приречені на провал. Саме тому друга модель не може його задовольнити, позаяк не вказує виходу за межі культурної специфіки і отже блокує будь-яке прагнення універсальності, що так властиве філософії.

Чи повинен вичерпатися пошук універсальності чи може є ще шлях просуватися до мети, але іншим способом і у змінених умовах? Вельш висуває два аргументи на користь цієї можливості – культурний і філософський.

Як уже було сказано, друга модель базується на припущенні наявності різних культур, схожих на замкнені сфери. Але нині таке припущення стає все менш логічним. Сучасні культури у процесі глобалізації переживають глибоку трансформацію, для якої характерні перемішування і взаємопроникнення. Про це свідчать факти за межами культурних бар’єрів: ті самі проблеми і стани виникають у культурах, які колись вважалися принципово різними, наприклад, рух за права людини, феміністські, екологічні тощо. Розвивається загальний транскультурний досвід подолання спільних проблем. Тобто культури стають усе більше і більше транскультурними, і це є основою для універсальної філософії.

А філософський аргумент на користь досягнення філософією універсальності полягає в тому, що нині філософи вже не є суб’єктами-носіями специфічно національного, а постають як глобальні гравці.

Тож національний характер культури, що був вирішальним для другої моделі і який мали на увазі щоразу, ведучи мову про національний характер та міжнародні завдання філософії, значною мірою щезає. Культурна специфіка вже не є нашою проблемою, принаймні, не такою мірою, як раніше. Культурна територія філософії більше не є територією тієї чи тієї країни (так званої батьківщини), вона стала територією глобальною. Викладене допомагає розглядати універсальність по-новому, а саме в перспективі трансверсального розуму. Це третя модель

розв'язання проблеми універсальності філософії, запропонована Вельшем як релевантна в умовах транскультурності.

Потенціал і перспективи трансверсального розуму. На думку Вельша, розум на відміну від раціональності – це не здатність забезпечити перші принципи та засади деякого первинного ладу. Радше він пронизує деякі сфери свідомості і форми раціональності. Він не є чимось статичним і принцип-орієнтованим. Навпаки, він динамічний, і його діяльність розгортається в переходах. Саме в цьому сенсі Вельш говорить про “трансверсальний розум”.

Якщо якась здібність заслуговує називатися розумом, і якщо термін “розум” має сенс, так це здібність виявляти і раціонально долати односторонності незалежно від того, що перед тим було представлено як розум. Звісно, розум – це не просто щось універсально стерильне, від самого початку позбавлене родимих плям культури. Навпаки, розум просякнутий культурою, вирощений нею і в своїх рефлексіях над нею реалізує її інтенцію та представляє її здатність до поступового додання як її власної, так і будь-якої іншої культурної специфіки і будь-яких інших культурних обмежень. У цьому сенсі виконання будь-яких універсалістських задач філософії залежить від реалізації саме цього потенціалу розуму.

В контексті викладеного чи можемо ми говорити про конгруентність транскультурних і трансверсальних перспектив? Транскультурний сценарій, безумовно, відкриває нове розмаїття світу. Різні компоненти, наприклад, транскультурного веб-простору сплели і поєднали разом різні народи і групи, що мають власні унікальні культурні життєві світи. Контекст глобалізації розгортається, включаючи ці світи, і формує гетерогенний простір комунікацій, спрямованих на подолання кордонів і меж (мовних, культурних, політичних, дисциплінарних, парадигмальних etc.). Ця обставина формує онтологічну потребу у трансверсальному розумі, що здатний подолати розмаїті культурні комплекси, дослідити відмінності у смислах тих самих компонентів, так само і демонструвати спільність різних позицій і розвивати зв'язки та положення, усім зрозумілі.

Вельш наголошує, що використовуючи розум саме так, тобто без претензій на абсолютну істинність і з меншою принцип-орієнтованістю, але з більшою евристичною та перехідною спрямованістю, та “враховуючи нинішній транскультурний устрій, маємо добрий шанс досягти положень і теорій, які можуть бути релевантними і прийнятними для різних філософських шкіл або “філософських імперій”[16].

Але як розуміти відношення між трансверсальним і звичайним розумом? Ясно, що трансверсальний розум не є чимось абсолютно новим. Це лише акцентуація одного з елементів, що завжди мав відношення до розуму, а саме елементу переходу. В той же час трансверсальний розум виражає внутрішні риси розуму взагалі. Кожна історична форма розуму була змушена не просто декларувати єдність із попередніми формами, а проявляти себе у множині попередніх форм і інтерпретацій. Це завдання вирішувалось в усі часи аж до наших днів. Воно завжди було актуальне, спонукало історично конкретну форму розуму втілюватися у багатоманітні концептуалізації і точок зору і зводити їх у єдину дискурсивну тканину думки, яка зберігала б відмінності, водночас переводячи їх у іншу форму. Інакше кажучи, розум завжди діяв трансверсально.

Якщо ми звернемося до внутрішньої ефективності розуму, то постійно будемо стикатися з мистецтвом трансверсальності і переходу – між концепціями, думками, фазами рефлексії. Такі переходи стають посередником усіх операцій розуму і утворюють його первинні потенції. Вельш слушно твердить: “розум споконвічно детермінований трансверсальністю. В цьому сенсі трансверсальний розум уявляється мені фундаментальним видом розуму взагалі”[18].

Для Вельша очевидно, що розподіл єдиного розуму на когнітивну, морально-практичну та естетичну раціональності, розпочатий ще Кантом, це лише перший крок на шляху до **плюралістичного тлумачення розуму**. Головний аргумент Вельша на користь плюралізму спрямований на прояснення *неминучості подальшої диференціації* кожного із вимірів раціональності на ще більшу кількість дивергентних і конкуруючих парадигм. Така позиція переформується з принципом “проліферації” засновника “методологічного анархізму” Пола

Фейєрабенда, який застосував його раніше до ситуації, що розгорталася в науці і науковій раціональності.

Вельш вважає, що теоретичні імплікації розуму віддавна, і особливо під впливом умов культури модерну, стали принципово інверсовані, тобто різноспрямовані, і упорядковані в різних раціональностях. Але як же все-таки можливі переходи між ними? Справа в тім, що за умов розвинутої диференціації і спеціалізації окремі типи раціональності утворюють транссекторальні констеляції. Такі зв'язки намічають можливі шляхи трансверсального мислення, показуючи, що вони як граMATика вже закладені у формування окремих типів раціональності.

Такі конститутивні переплетення типів раціональності виявляються вже на рівні аналізу генези одиничних парадигм, котрі завжди формуються як взаємні опозиції. Щодо науки про це писав Фейєрабанд, обґрунтовуючи метод контріндукції і принцип “anything goes” (годиться все, що сприяє успіху), який, на його думку, єдиний справді дієвий і життєво важливий для науки принцип. Така прагматистська установка характерна і для позиції Вельша. На його думку, парадигми від початку існують в умовах конкуренції між собою, а саме: зміни, реінтеграції і критики. Окремі концептуальні побудови мають інтерконцептуальну конституцію. Такі інтерконцептуальні відносини відкривають можливість інтерраціональних відносин транссекторального, трансдисциплінарного і трансдискурсивного типу.

Змістовні переплетення зумовлені тим, що всяка концепція будується на певному історико-культурному ґрунті, що належить не лише їй, а й багатьом іншим концепціям. Цей базис завжди залишає на них загальний відбиток, наприклад, у формі запозичення чи у формі специфічних інтерпретацій. Крім того, окремі типи раціональності часто можна правильно зрозуміти лише тоді, коли видно їхній загальний культурний контекст.

Отже, окремі раціональності, попри всю їхню автономію, характеризуються численністю переплетень з іншими раціональностями. Це означає, що існує не лише множина типів раціональності, але й широкий спектр переходів між ними, який, своєю чергою, має високий ступінь диференціації. Переходи, терміналі, розходження, зв'язки – все це середовище трансверсального мислення як складного. Воно уникає декретів, експлікує, артикулює, виявляє прогалини в профілі раціональності і тим самим сприяє її подальшому розвитку.

Полеміка з різними формами раціональності потребує такого типу розуму, який уміє поводитися з відмінністю і тотожністю, не надаючи від початку переваги жодній із сторін. Саме таким є трансверсальний розум. Він починає від ситуації розрізнення, але потім акцентує можливість переходів. Він тематизує імплікації, зв'язки, глибинні структури, поперечні взаємозв'язки, розмаїті запозичення та аналогії, що утворюються між раціональностями, які наполягають на своїй партикулярній перспективі.

Крім того, змінилася мета розуму. Він відмовляється від установлення всеохопної граничної єдності всіх раціональностей і звертається до збереження “раціональної справедливості”. Трансверсальний розум сприяє взаємному визнанню і гарантує право на існування парадигм, що протистоять одна одній. Він відкриває і критикує необґрунтованість винятків, а також зазіхань на головну роль і тоталітаризм у стосунках між раціональностями.

Загальне і особливе “трансверсального розуму” Вельша. Таке розуміння Вельшем трансверсального мислення загалом конгруентне поняттю “складного мислення” у Морена. Складне мислення як трансверсальне власно і є виявленням переходів. Однак “виявлення” означає, що неможливо вивести переходи дедуктивно, тобто із системи в цілому і на її мові. Їх треба відкрити. На цьому рівні велике значення мають відчуття, інтуїція, осяяння, інсайт – те, що лежить в основі переходу як трансгресивного акта. Значна роль при цьому належить особливого роду рефлексії – рефлексії над межами, принципами і переплетіннями. В результаті реалізується єдність, але не через гегелівську тріаду “тезис – антитезис – синтез”, не через редуцію одного до другого, не через процедури абстрагування і узагальнення, а лише через здатність до переходів, тобто у формі, яка принципово базується на диференціації та розрізненні.

Близьким за смислом є обґрунтування Дельозом номадичного мислення, основою якого він вважає пріоритет теорій і дискурсів, що базуються на поряд-покладеності. Кон'юнкція “і” у Дельоза

покликана домінувати над предикатом “є” (“це є те” замінюється на “це і те”). Якщо репрезентативне метафізичне мислення аналізувало світ, поділяючи його на дискретні компоненти, і зводило (редукувало) їхню множинність до Єдиного, визначаючи для них ранги в закритих ієрархічних порядках парадигм і раціональностей, то номадичне мислення замінює закриту систему репрезентації ($X = X = \text{не } Y$) на відкриту ($\dots + Y + Z + A + \dots$). За допомогою відкритих понять-концептів воно створює із множини констеляцій особливого роду синтез без стирання відмінностей між ними.

Номадичне мислення у Дельоза постає, передовсім, як *віднаходження резонансів у відмінному* на основі запропонованого ним *диз’юнктивного синтезу* [19]. Тому на перше місце тут виходить не зведення множини відмінностей до одного чи абстрагування від усіх, а зв’язок, сполука, поєднання одного з другим за умови, що таке поєднання переживається як проблематичне. Так Дельоз створює відкритий позитивний трансверсальний стиль мислення, що навіть заперечення робить ствердженням. На нашу думку, можна говорити не лише про конгруентність концепцій номадичного мислення Дельоза і трансверсального розуму Вельша, але й про їхню генетичну взаємопов’язаність.

Визнання імпліцитних переплетінь та експліцитних переходів – як це тлумачиться в концепціях трансверсального розуму і, зокрема, в проекті Вельша – допомагає уникнути як деспотизму і репресивності в мисленні, так і анархії, позаяк мислення в модусі трансверсальності уникає позиції абсолютної гетерогенності і несумірності. При цьому його не можна розглядати як протитоту від гетерогенності, а лише як посередника між експлікацією гетерогенності і переходом, між відмінним і тотожним.

Але особливим у проекті Вельша є те, що в суперечках між раціональностями його трансверсальний розум поводить як гносеологічно нейтральна здатність, яка не торкається змістових питань, а лише аналізує парадигматичні взаємозв’язки засобами логіки. Тому, на його думку, трансверсальний розум є “чистим”, його не зачіпає зміст предметно-орієнтованих сфер знання. Він універсально володіє своїми аналітичними та рефлексивними компетенціями щодо переведення раціональностей із просто розсудкової форми в розумову. Саме такі властивості трансверсального розуму, вважає Вельш, дають йому відчутні переваги над партикулярними раціональностями. І саме тому він здатний бути посередником у конфліктних ситуаціях, встановлюючи обмеженість окремих раціональностей, реконструюючи структури парадигм і показуючи їхню взаємну залежність і переплетення.

Вельш стверджує, що без трансверсального розуму неможлива й “успішна суб’єктивність”, оскільки в сучасних умовах, заданих плюралізмом, суб’єкт стає множинним внутрішнім образом і може конституюватись як ціле лише в силу своєї здатності здійснювати переходи між частинами своєї самості як сукупної множинної “дивідності”. Причому Вельш однозначно заявляє, що в сучасних дискусіях про суб’єкта головним більше не є питання про рефлексивне відкриття самості або дорефлексивне володіння самістю, бо центральною стає проблема внутрішнього плюралізму і можливої трансверсальності. Але чи можливо це без рефлексії?

Якраз навпаки. Саме тоді, коли розум інтерпретується як здатність здійснення трансверсальних переходів між відмінностями, поняття рефлексії набуває нового значення і методологічної вагомості. Багато авторів пишуть про зростаючу роль рефлексії як у житті окремого індивіда, так і суспільства загалом. Суспільство все більше стає рефлексивним. Тому закономірно постає питання: про яку власне рефлексію йдеться? А.Кузьмін твердить, що “в умовах зростаючого плюралізму форм раціональності є сенс обговорити і можливість нередукованого плюралізму трансверсальних структур і конфігурацій рефлексії” [20].

Для Вельша ж трансверсальність – це форма життя, а не форма рефлексії. Водночас, коли він говорить про необхідність з боку трансверсального розуму реконструювати будь-які зв’язки між дивергентними парадигмами, він наполегливо закликає до роботи розуміння. Однак, усунувши рефлексію із числа трансверсальних форм (що слушно зауважує А.Кузьмін), він опинився у вельми складній ситуації. Адже парадигми – це не просто логічний каркас і прототип теорії. Вони завжди теоретично навантажені, тобто рефлексивні.

Однак рефлексивність раціональностей не повинна піддавати сумніву факт існування трансверсального розуму і належної йому особливої рефлексивності. Така рефлексивність сама повинна бути трансверсальною, а не сприйматися лише в рамках парадигми філософії Нового часу. Але Вельш це не обговорює. Поки що в межах його проекту трансверсальний розум є розумом без рефлексії, а раціональності – без теоретичної рефлексії про самих себе. Це положення викликає серйозні заперечення і є своєрідним пунктом розходження його проекту з іншими концепціями трансверсального мислення у філософії. Утім ця обставина не применшує теоретичного і практичного значення проекту Вельша.

Мережа як автентичне середовище трансверсального розуму. В цьому сенсі варто привернути увагу до того, що у розробках трансверсальності Вельш неекспліцитно тематизував зв'язок між упорядкуванням розуму і можливостями його розвитку в цифрових мережах інформаційного суспільства. У зв'язку з цим вельми цікавим є обґрунтування трансверсальності Майком Сандбозе в контексті медіа-філософського аналізу Інтернету [21].

Як він вважає, центральні ідеї трансверсального розуму Вельша можуть бути зведені до трьох тез. По-перше, розділяючи поняття розуму і раціональності, він стверджує, що констеляція будь-якої раціональності характеризується неминучим безладом, хаотизацією. По-друге, розум у принципі здатен реконструювати та описати цей безлад. По-третє, лише тоді, коли розум здатен аналізувати підсвідомі імплікативні переплетення раціональності, він готовий розв'язувати сучасні проблеми. Перша теза спрямована проти ідеї, яка домінувала у філософії від часів Канта, що розум пов'язаний з упорядкованими рамками типів раціональності, чітко відокремлених один від одного. Друга теза протистоїть небезпеці дифузії, яка за умов постмодерністської деконструкції може призвести до позиції сваволі та абсолютного релятивізму. Третя теза пояснює, що практична і проблемно-орієнтована філософія не повинна зводитись до простого механічного застосування абстрактних філософських моделей до реальності. У своїй прагматичній і трансверсальній версії вона здатна до рефлексії над будь-якими констеляціями раціональностей, які всередині вже визначені контингентними реальностями. Всі ці три тези Майк Сандбозе ілюструє за допомогою інтерактивної гіпертекстуальності Всесвітньої павутини.

Передусім, вважає Сандбозе, треба зосередити увагу на відмінності, яка є центральною для розуміння базових тез Вельша, а саме: на відмінності між раціональністю і розумом. Звертаючись до кантівського розділення розуміння і розуму, Вельш визначає розум як здатність, завданням якої є рефлексія щодо відношень між різними типами раціональності. Їх Вельш визначає як “раціонально невпорядковані”. Повертаючись до Дельоза і Гваттарі, Вельш порівнює “реальний устрій раціональностей” із “рухомою та мінливою мережевою і веб-архітектурою”. Класично організована рамка когнітивної, естетичної і морально-практичної раціональностей є поверхневим явищем. Його підмурівок утворений контингентною мережею “родинної схожості” між різними парадигмами та альянсами парадигм. Звідси максима раціоналістичної теорії полягає у тому, щоб “розкрити всю систему руху як для вертикальних, так і для горизонтальних зв'язків”. Саме таким чином можна продемонструвати, що “міжпарадигмальні переплетення в основному організовані не ієрархічно, а горизонтально. Зв'язки мають скоріше мережеву структуру, а не стратифікаційну” [21].

Виходячи з цього, Сандбозе називає веб-простір середовищем трансверсального розуму. Переплетення і переходи, детально проаналізовані Вельшем, набувають медіа-реальності у веб-просторі як електронні лінки.

Загалом результати міркувань Сандбозе можна звести до трьох пунктів. По-перше, мережа є автентичним середовищем трансверсального розуму. По-друге, концепція трансверсального розуму утверджує себе у якості основи прагматичної філософії. По-третє, відносини між мас-медіа в усіх сенсах постають як відносини трансверсальних переплетень. На цій основі медіа-трансформація нашого розуміння реальності, яка має місце в добу цифрових мережевих технологій, може бути філософськи проаналізована і прагматично імплементована.

Як бачимо, концепція трансверсального розуму в сучасних умовах існування різних позицій має значний евристичний потенціал. Наша плюральна дійсність потребує здійснення переходів між

різними системами смислів та констеляціями раціональностей. Це можливо реалізувати у складному трансверсальному мисленні. Воно забезпечує те, що потрібне для after-постмодерної форми життя: подолання замкнених меж, перехід від однієї системи до іншої, одночасне урахування різнонаправлених зусиль, уміння зазирнути по той бік парадигмальних перегоронок.

У наш час визнання плюральності та мінливості, усвідомлення меж і необхідності переходів є природною вимогою до релевантного мислення. Протипоказана будь-яка абсолютизація. Нам важливо просуватися до того, щоб не лише сприймати відмінне і ставитись до нього толерантно, але й шанувати його власну цінність, а це означає його підтримку і захист. При цьому щоразу нам необхідно зосереджувати увагу на двох головних взаємопов'язаних моментах, характерних для трансверсального мислення: на осмисленні відмінностей і на здатності до переходів.

Підсумовуючи, слід зауважити, що концепція трансверсального розуму В.Вельша відкриває не тільки нові інтелектуальні горизонти, але й здатна формувати прагматику наших дій у всіх сферах суспільного життя як багатомірної реальності мереж. Подальший діалог філософських культур у цьому контексті сполучений зі становленням трансверсальної філософії, яка формує на основі запропонованої Вельшем "раціональної справедливості" новий гетерогенний простір думки, де не лише продукування відмінностей, але й конструювання переходів між ними буде змістовно визначати релевантність мислення в добу плюральності.

2.3.2. Навчити перевчатися – шлях до трансверсальності мислення індивіда

Сучасна доба постає як «плинна сучасність», що характеризує перехід від світу щільного, структурованого, обтяженого цілою мережею соціальних умов і зобов'язань, до світу пластичного, плинного, вільного від парканів, бар'єрів, кордонів. Як зазначає Зигмунт Бауман, «ми тепер переходимо з ери заздалегідь заданих «референтних груп» в епоху «універсального порівняння», в якій мета зусиль людини з будівництва свого життя безнадійно невизначена, не задана заздалегідь і може зазнати численних і глибоких змін перш, ніж ці зусилля досягнуть свого справжнього завершення: тобто завершення життя людини» [22, с.13]. Сили зрідження, що захопили спочатку суспільні системи та інститути, опустилися з макро- на мікрорівень соціального життя. В наслідку ми маємо індивідуалізовану, приватизовану версію сучасності, обтяжену переплетенням патернів і відповідальністю за невдачі, що лягає, насамперед, на плечі окремої людини. Індивід, викинутий тектонічними трансформаціями систем з безпечних і стійких ніш свого існування в термінали «просторів потоків» і «позачасового часу» (Кастельс), вимушений відправитися в номадичну подорож самотрансформацій довжиною у власне життя. «Ми є свідками реваншу кочового способу життя над принципом територіальності та осілості» [22, с.20].

У цьому кочуванні соціальними різомани, просуваючись у невизначених просторах «між», ми опинилися наодинці з собою. Це означає, що тепер нам не відомі жодні межі самовдосконалення, окрім відсутності своїх власних здібностей, енергії, волі і рішучості. Бути сучасним стало означати нездатність зупинитися і тим більше стояти на місці. Бути сучасним означає постійно випереджати самого себе, перебувати в стані постійної непокори. Говорячи словами Ніцше, не можна бути людиною, не намагаючись бути надлюдиною. Це також означає мати індивідуальність, яка може існувати лише як відкритий, а тому нереалізований проект.

Процеси індивідуалізації, викликані системними трансформаціями, у свою чергу мають тенденцію підривати будь-які соціальні цілісності і впорядкованості, як існуючі, так і ті, що стають. Згідно з традицією, встановленою в соціальній теорії з часів Гоббса, дві сили - індивід і суспільство - загрузли «в смертельній і тим не менш нескінченній сутичці між свободою і домінуванням». Норберт Еліас самою назвою своєї роботи «Суспільство індивідів» відобразив суть проблеми, що займала соціальну теорію, і перемістив дискурс зі сфери боротьби у сферу відносин «взаємного розуміння»: суспільство, що формує індивідуальність його членів, і окремі індивіди, які своїми діями в процесі реалізації власних стратегій в соціальних мережах взаємозалежностей формують життя суспільства.

Особливість сучасного суспільства полягає в тому, що воно існує в безперервній індивідуалізації. Книги Ульріха Бека відкрили нам нове розуміння цього процесу [23; 24]. Люди більше не народжуються зі своєю індивідуальністю. Індивідуалізація «другого модерну» полягає в перетворенні людської ідентичності з «дається» в «знайти» та покладанні на окремих індивідів відповідальності за виконання цього завдання і за наслідки їхніх дій. Сучасність замінює гетерономне визначення соціального стану обов'язковим автономним самовизначенням і самореалізацією у соціальних контекстах, що постійно змінюються.

У цьому зв'язку по-новому гостро постають питання, якою має бути сучасна університетська освіта, щоб дійсно бути сучасною, а також чому і як потрібно вчити індивіда, щоб він набув здатності бути не тріскою в потоці подій, а відповідальним суб'єктом «плинної сучасності» з універсально-трансверсальним мисленням?

Свого часу Грегорі Бейтсон в роботі «Соціальне планування і концепція вторинного навчання» запропонував своє бачення процесу навчання, виділивши «навчання першого ступеня» («протонавчання») як передачу сукупності заздалегідь відібраних елементів знання, і «вторинне навчання» - прихований процес (навіть чи усвідомлюваний навіть вчителями) як навчання мислити певним чином, тобто мислити релевантно в певному соціальному середовищі, в певному соціо-культурному контексті (його можна назвати «навчанням навчатися») [25, с.196]. В результаті у суб'єкта розвивається звичка відшукувати контексти і послідовності певного типу, звичка розмежовувати потік подій, щоб виявити повторюваність тих чи інших значущих положень, що дає йому можливість осмислення подій в заданих фреймах. Причому таке «навчання процесу навчання» є не тільки неминучим, але і необхідним, бо без нього «навчання першого ступеня» призведе до «висушування і окостеніння розуму», до втрати здатності орієнтуватися в ситуації, що змінилася. Вторинне навчання зберігає свою адаптивну цінність доти, доки соціальне середовище залишається відносно стабільним і передбачуваним у своїх інваріантних змінах. Але чи достатньо такого навчання в соціально нестабільному і непередбачуваному середовищі?

Ніби передбачаючи проблему майбутнього, Бейтсон в роботі «Логічні категорії і комунікації» запропонував концепцію «третинного навчання» [25, сс.314, 323-328], в процесі якого учні набувають навичок зміни способів мислення, перемикання з одного варіанта мислити певним чином на інший (його можна назвати «навчанням перевчатися»). В результаті суб'єктом набувається свобода від звички мислити лише певним чином. Але така свобода означає глибоке перевизначення себе. Бо почуття «Я», як результат «вторинного навчання», - це звички мислити і діяти в контексті – це «характер». Коли людина вчиться сприймати і діяти в контексті контекстів, постійно змінюючи фрейми мислення і дії, концепт «Я» більш не функціонує як центральний аргумент в пунктуації досвіду. Тому Бейтсон висловлює свої побоювання з приводу «третинного навчання», здатного приводити до патогенних наслідків. В результаті такого метакреативного навчання ми можемо отримати мляву шизофренічну особистість, що пасивно пливе за течією життя, не спроможну до самовизначення та самореалізації.

Зигмунт Бауман, описуючи «плинну сучасність», показує, що наш час - час «рефлексивної модерніти», або «постмодерніти» - піднімає до рівня норми те, що Бейтсон навіть наприкінці свого життя вважав за ненормальність. Всі позиції, які дозволяли колись стабільно орієнтуватися в світі на основі засвоєних у процесі «вторинного навчання» фреймів, набули характеру плинності, невизначеності, постійної мінливості. Наш час характеризується постійним руйнуванням рамок та ліквідацією зразків. За таких обставин «третинне навчання», що дає знання про те, як позбавлятися від звичок, що перетворилися на окупи, як запобігти такому звиканню, як перетворити фрагментарні елементи досвіду в креативні зразки, але лише тимчасового користування, постає як вища адаптивна цінність і стає «центральним елементом незамінного «спорядження» для життя, аж ніяк не спотворюючи освітнього процесу і не відхиляючись від його справжньої мети» [26, с.157].

Як відомо, визначальною умовою людського буття є його осмислення в рамках нашого досвіду. Якщо досвід зазнає змін, які не можуть бути інтерпретовані в межах старої парадигми

мислення, останнє також потребує трансформації. Деякі задовільняються будь-яким некритично засвоєним поясненням з боку авторитетної фігури. Але суспільство «плинної сучасності» все більш загострює питання про автономність індивіда, надаючи йому екзистенціальну напругу: або ми будемо вчитися самостійно визначати для себе смисли своєї діяльності і свого існування, вибудовуючи свої власні інтерпретації, або розчинимося в інертній, маніпульованій масі - «чорній дірі соціальності» - діючи на основі цілей, переконань, суджень і почувань, заданих іншими, часом не найкращими представниками роду людського. Сприяти розумінню цієї проблеми і вибору на користь становлення власної суб'єктності є кардинальною метою навчання дорослих, і насамперед, трансформативного навчання, спрямованого на розвиток автономного мислення індивіда, що в умовах переходу постає як трансверсальне мислення.

Таким чином, освіта, насамперед університетська, в суспільстві перманентної трансформації повинна трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою. А в умовах постійного продукування мінливості і розростання соціальної різноморфності вона має супроводжувати індивіда протягом усього його життя і сприяти його позитивній індивідуалізації та автономізації. Така вимога «плинної сучасності» усвідомлена в постіндустріальних демократичних країнах як життєво важлива потреба не тільки індивіда, але й суспільства в цілому.

Хоча індивідуалізація принесла з собою зростаючому числу людей безпрецедентну свободу (експериментування, самовдосконалення та самореалізації), вона також принесла з собою безпрецедентне завдання подолання її наслідків. З'яюча прірва між правом індивіда захищати свої права і можливістю керувати соціальними умовами, які роблять такий захист реальним, мабуть, є головною проблемою, породженою плинною сучасністю, - проблемою, яку можливо вирішити через розвиток громадянського суспільства та громадянську освіту. Саме тому все більш важливу роль у розвитку глобального громадянського суспільства починає грати освіта для дорослих. Її метою є сприяння становленню дорослого індивіда, здатного мислити і діяти як автономний і відповідальний суб'єкт в контексті комунікації та співпраці, що трансверсально вибудовує зв'язки між відмінностями, а також реалізувати своє громадянство в рамках демократії і приймати моральні рішення в ситуації швидких трансформаційних змін.

2.3.3. Теорія трансформативного навчання дорослих

Три основних внески - андрагогіка, самостійне навчання та трансформативне навчання - утворюють наріжні камені сьогоденної теорії навчання дорослих. Андрагогіка і в значній мірі самокероване навчання в основному приділяли увагу індивідуальним особистісним атрибутам і можливостям дорослих учнів. Трансформативне навчання переважно приділяє увагу когнітивному процесу на основі комунікації у просторі раціонального дискурсу. Ментальні конструкції досвіду, внутрішні смисли і рефлексія є загальними елементами цього підходу, спрямованого на розуміння того, як ми осмислюємо наше життя і як ми приходимо до зміни особистісної когнітивної та ціннісної структури через осмислення нашого досвіду. Тобто трансформативне навчання розглядає теорію навчання дорослих як теорію зміни індивідів, залежну від їх життєвого досвіду і від більш зрілого рівня їх когнітивного розвитку.

Розуміння того, що в процесі навчання людина може зазнати глибоких змін, існує давно. Однак, тільки починаючи з робіт Пауло Фрейре, а вслід за ними досліджень Мезіроу та групи його співавторів і послідовників, трансформативне навчання досягло статусу основної теорії навчання дорослих. 1990-і роки можуть бути названі декадою трансформативного навчання з точки зору його переміщення в центр уваги наукових досліджень в галузі навчання дорослих. Теоретичні основи даного напрямку розробив Джек Мезіроу - американський соціолог і почесний професор в області безперервної освіти та освіти для дорослих у Педагогічному коледжі Колумбійського університету (Нью-Йорк, США), засновник програми Направленого інтенсивного дослідження освіти для дорослих (AEGIS).

Термін «трансформація» часто плутають з терміном «зміна». Таке нерозбірливе використання надає зміні видимість глибини, якої насправді не існує. Щоб зрозуміти трансформативне навчання, ми повинні провести різницю між зміною і трансформацією. Трансформація означає вихід за межі або перетин структури; це комплексна, істотна зміна композиції чи структури; або метаморфоза [27]. Тобто, під трансформацією розуміється радикальна зміна, і вона, отже, є підмножиною зміни [28].

При цьому слід розрізнити два типи трансформацій. Перший тип в різних теоріях розвитку описується психологами як процес зростання та розвитку особистості дорослого. Один з них відштовхується від вертикальних стадій розвитку і стадій, які за своїм характером є ієрархічними; наприклад, стадії психосоціального розвитку Еріксона, стадії когнітивного розвитку Піаже і стадії життя Юнга. Ці стадії (або етапи) є природними віковими структурами, що змінюють одна одну в процесі життя. Те, що ми покидаємо одну стадію, означає, що ми більш схильні (і зацікавлені) в наступній стадії розвитку, яка визначатиме наше життя, а рух через стадії є індикатором реорганізації наших емоцій та інтелекту.

Другий тип трансформації, на якому сфокусоване дане жослідження, передбачає умови і процедури, необхідні для трансформації основ (припущень, очікувань), концептів, цінностей і практик, які утворюють спосіб бачення дійсності, тобто для парадигмальних зрушень чи трансформацій перспектив.

Трансформативне навчання є теорією про осмислення, а не просто про придбання знання, а «сенс надає нашому досвіду почуття впорядкованості» [29, р.11]. Мова йде про засвоєння навчання через критичну рефлексію, а не через несвідоме або беззаперечне придбання «системи координат» через життєвий досвід. Трансформативне навчання, згідно Мезіроу, може розглядатися як «підвищення рівня усвідомлення контексту наших переконань і почуттів, як критика їх підстав і, зокрема, їх передумов, і оцінки альтернативних перспектив» [29, р.161]. Пізніше Мезіроу пише, що «трансформативне навчання є навчанням, яке трансформує проблематичну «систему координат» - набір фіксованих підстав і очікувань (склад розуму, смислові перспективи, спосіб мислення), щоб зробити їх більш інклюзивними, розбірливими, відкритими, рефлексивними і в емоційному відношенні здатними до зміни» [30, р.58]. Інакше кажучи, теорія трансформативного навчання є теорією осмислення нашого досвіду, а трансформативне навчання є діяльністю осмислення.

При цьому слід підкреслити, що осмислення в трансформативному навчанні відрізняється від звичного навчання. «Зазвичай, коли ми чогось вчимося, ми надаємо старі смисли новому досвіду ... В трансформативному навчанні, навпаки, ми заново інтерпретуємо старий (або новий) досвід з позицій нового набору очікувань» [29, р.11]. З цієї точки зору трансформативне навчання є чимось більшим, ніж просто оволодінням тілом контенту [31]. В дійсності, воно є трансформацією нашої системи життєвих координат [32].

Методологічні засади теорії трансформативного навчання. Величезний вплив на формування теорії Мезіроу справили поняття парадигми Т. Куна, консциєнтизації П.Фрейре та теорії комунікативної дії Ю.Габермаса. Ключові ідеї цих теоретиків увійшли в теорію трансформативного навчання Мезіроу і в зміст її концептів.

Основою для теорії трансформативного навчання стала концепція парадигм Томаса Куна (1962). Мезіроу стверджує, що саме кунівська ідея «парадигмального зсуву» була для нього сенсоутворюючою при розробці його Теорії Трансформації [29, р.ХІІІ]. Як відомо, вивчаючи джерело розбіжностей між дослідниками в галузі соціальних наук і вченими-природничниками з приводу того, що собою представляє справжнє наукове дослідження, Кун припустив існування різних парадигм як універсально визнаних наукових здобутків, які з часом формують модель бачення проблем і рішень для спільноти практиків [33]. У структурному відношенні парадигма є набором концептів, переконань, методів дослідження і цінностей, який використовується в конкретній науковій дисципліні, і який прагне до форм дослідження, що підсилює ці самі концепти, переконання і цінності. Кун також ввів термін

«парадигмальний зсув», щоб вказати, коли новий цілісний набір концептів або переконань бере гору над попереднім в рамках тієї чи тієї наукової дисципліни.

Мезіроу розуміє кунівську парадигму як колективно поділяему смислову перспективу [34, р.46]. Свою Теорію Трансформації він розглядає як застосування ідеї парадигмального зсуву до індивіда. Тобто, трансформація парадигми на індивідуальному рівні розуміється як трансформація системи когнітивних і ціннісних орієнтацій індивіда і пов'язаної з нею смислової перспективи. Отже, трансформативне навчання слід розглядати як таке, що приводить індивіда до «парадигмального зсуву». Мезіроу припускає, що індивід, який проходить трансформативне навчання, може здійснити «зсув» своєї смислової перспективи, або здійснити перехід від вузької, проблематичної, фіксованої або статичної смислової перспективи до більш інклюзивної, відкритої, проникної для інших ідей, гнучкої і автономної. Трансформативне навчання, згідно такої теорії, бачиться необоротно спрямованою зміною, яка посилюється в міру його здійснення. Вплив концепції парадигми Куна на роботи Мезіроу є абсолютно очевидним. Більш того, сама теорія трансформативного навчання стала парадигмою, оскільки відповіла на багато запитань щодо навчання дорослих і тим самим сприяла самоорганізації численної групи своїх прихильників - як дослідників-теоретиків, так і практиків.

Поряд з парадигмою Куна, виникненню теорії Мезіроу сприяли також роботи Пауло Фрейре [35, 36], який пов'язав традиційну освіту з «банківським» методом навчання і показав його неспроможність у справі емансипації індивіда. За допомогою такого методу викладач «видає» інформацію студентам, яких вважає гідними отримання дарунка знань. Головною проблемою цієї форми освіти є те, що учні в процесі пізнання стають залежними від викладача і не навчаються думати самостійно. Як пише Фрейре, чим більше учні працюють над накопиченням знань, що вкладаються в них, тим менше вони піклуються про власну критичну свідомість, яка могла б розвинутися у них в результаті їх втручання в навколишній світ у ролі перетворювачів цього світу [35, р.55]. Протиотрутою Фрейре до цієї опори на когось і до нестачі вільної думки стала консциєнтизація з її акцентом на розвитку свідомості, здатної трансформувати реальність. «Педагог повинен відкинути депозитування як мету освіти і замінити його розглядом проблем життя людей в їх взаємозв'язку зі світом» [35, р.61]. Проблемно-орієнтована освіта, втілюючи спрямованість свідомості, реалізує її особливу рису - стан усвідомлення, причому не тільки щодо об'єктів, а й щодо себе - «свідомості як усвідомлення свідомості».

Для того, щоб учбова аудиторія стала демократичною, вчитель повинен представити критичні ідеї для обговорення так, щоб вони затверджувалися за допомогою участі в їх обговоренні самих студентів, таким чином, проходячи своєрідну процедуру легітимації у студентській аудиторії [37, р.34]. Каналом для такої демократії є консциєнтизація і пов'язана з нею критична свідомість, яка, за твердженням Фрейре, актуалізується через три стадії росту [36].

Нижча стадія зростання свідомості, «інтранзитивна думка», має місце, коли люди відчують, що їх життя знаходиться поза їхнім контролем, і що всі зміни виходять від долі або від Бога. Вони фаталістично вірять, що їхні власні дії не можуть змінити умови їх життя, і тому відчують себе безсилими, що не мають особливої надії на майбутнє. Наступна стадія - «напівтранзитивна» - характеризується розвитком думки і дії індивіда, спрямованих у бік зміни, але при цьому індивід здатний вирішувати проблеми лише як окремі, ізольовані і лише в міру їх виникнення, але не здатний розглядати кожну з них як проблему власного життєвого або соціального контексту. На цій стадії індивід здатний прямувати за сильним лідером, який, на його думку, може привнести зміни в його життя, але він аж ніяк не в змозі мислити особисто себе в якості агента таких змін.

Вищий рівень - «критичної транзитивності» - характерний для тих індивідів, хто мислить глобально і критично про свої умови життєдіяльності, а також приймає рішення і, відповідно, уживає практичні заходи з їх зміни. Саме такі люди здатні до злиття критичної думки з критичною дією в мету зміни свого життя і при цьому здатні углядіти можливі каталізатори

таких змін. Ця вища стадія критичної свідомості, описана Фрейре, відображена Мезіроу в його поняттях «дезорієнтуючої дилеми», «критичної рефлексії», «критичної саморефлексії», а також в понятті «раціонального дискурсу».

Величезний вплив на теорію трансформативного навчання Мезіроу зробив Юрген Габермас, в першу чергу, своєю двотомною працею «Теорія комунікативної дії», в якій він підкреслив вирішальну роль комунікації в процесі знаходження взаєморозуміння між говорячими і діючими суб'єктами [38, 39]. Теорія розроблялася і доповнювалася Габермасом протягом багатьох років, впливаючи на розроблювану переважно американськими дослідниками трансформативну теорію. Але початковим імпульсом для Мезіроу послужила робота Габермаса «Пізнання людських інтересів», присвячена типам навчання [40].

У цій роботі Габермас виокремлює три галузі навчання: (а) технічну (інструментальну), (б) практичну (комунікативну), (в) емансіпаторську. Технічним він називає навчання, що є механічним, підлеглим завданню і чітко керованим правилами. Практичне навчання включає в себе соціальні норми. Емансіпаторський вимір відображає те розуміння, що всі мають можливість вільно перетворювати своє власне життя. Це вимагає усвідомлення поточної життєвої ситуації і особистісних установок на її подолання. Тобто емансіпаторським є інтроспективно спрямоване навчання, в процесі якого учень звертається до саморефлексії і самопізнання.

Дослідження цих трьох типів навчання призвело Мезіроу до опису *трансформації смислової перспективи* індивіда як емансіпаторського процесу становлення критичної свідомості, а саме, як усвідомлення впливу структури власних припущень на способи бачення індивідом себе і своїх відносин з іншими. А також усвідомлення необхідності реконституювання цієї структури з метою досягти більш інклюзивної, проникною і гнучкою інтеграції досвіду, а також дії у світлі досягнутого нового розуміння [41, р.6].

Деякі ключові поняття Габермаса - громадянське суспільство, публічна сфера, життєвий світ, деліберативна демократія і раціональний дискурс - є найважливішими для становлення і розвитку соціальної складової Теорії Трансформації.

Ідеал публічної сфери як інклюзивного публічного простору, для якого характерні рівність, критичність, проблематизація так званих безспірних істин, доступність і рефлексивність, стверджується Габермасом як оплот проти систематизації впливу держави та економіки. Публічна сфера притаманна громадянському суспільству, де люди як колеги можуть обговорювати питання, що представляють взаємний інтерес, і вивчати факти, події, а також думки, інтереси і точки зору інших в атмосфері, вільній від примусу або нерівності, яка може схилити людей до згоди або мовчання. Така дискусія або дискурс про цінності, норми, закони і політики породжує релевантну громадську думку, а участь у них розвиває автономію індивіда і є процесом навчання [42, с.107-111]. Політична легітимність сучасної демократії базується на тому принципі, що орієнтовані на дію норми, практики, політики і претензії на владу можуть бути оскаржені громадянами і повинні бути або підтверджені, або скасовані в ході публічного дискурсу. Саме з цього виходить і Мезіроу, вважаючи простір раціонального дискурсу простором можливостей трансформації індивіда, а критичну рефлексію - її засобом.

Публічна сфера це, насамперед, локус боротьби на захист життєвого світу. У Габермаса [38, р.12] життєвий світ колонізується функціональними імперативами держави та економіки, що характеризуються культом ефективності та неспівмірним розвитком технології. Проблеми виникають, коли система, сконструйована для обслуговування технічних інтересів, втручається в практичну область життєвого світу і вторгається в процеси смислотворчості людей і співтовариств в повсякденному житті. Одним із наслідків колонізації життєвого світу є те, що індивіди і групи все більшою мірою ідентифікують себе і свої устремління з позицій системи.

Результатом позбавлення від ілюзій системи стає новий стан свідомості, в якому проект соціального добробуту стає критично-рефлексивним і націленим на приборкання не тільки капіталістичної економіки, але й самої держави. У теорії трансформативного навчання

Мезіроу перетворюється саме життєвий світ, в якому індивід діалектично пов'язаний з культурно-соціальним контекстом. У цьому виражається значимість соціального в теорії трансформативного навчання, завданням якого, так само як освіти для дорослих в цілому, є саме деколонізація життєвого світу.

У зв'язку з цим Велтон [43, р.28] пише про захист життєвого світу від захоплення і контролю з боку технічного розуму і передачу його в руки громадян, що беруть участь в консенсусному демократичному діалозі. З цієї причини освіти для дорослих також необхідно розглядати як комунікативний простір, відкритий для критичного дискурсу, колективних дій, стратегій опору та альтернативних підходів до розвитку.

Імплицитним ідеологічним центром теорії трансформативного навчання Мезіроу є теорія деліберативної демократії Габермаса [44], яка ставить дискурс в центр демократичної теорії, задуманої одночасно і як засіб вирішення проблем та обґрунтування колективних дій, і як вимір і виправдання демократичних інститутів. На запитання «чому я повинен підкорятися?» Габермас відповідає таким чином: не через поліцію, державу або стратегічні інтереси, а в силу валідних заяв, що мають місце в рамках дискурсивного процесу. Саме сила кращих аргументів є причиною. Іншими словами, політична сила, породжена дискурсом, в якому виключаються всі мотиви, окрім мотивів спільного пошуку істини, є такою, що спонукає і узаконює цю дію.

Переконаність у тому, що вільна, відкрита, публічна дискусія має перетворюючу функцію, є центральною для мислення Габермаса і Мезіроу. Теорія дискурсу стає загальним методологічним засновком для вибудовування дискурсивних практик і дидактичних підходів в трансформативному навчанні дорослих. Габермас викладає концепцію дискурсу як обговорення, в якому пропозиції випробовуються критично; обмін інформацією здійснюється інклюзивним та публічним чином; де ніхто не може бути виключений і всі мають рівні можливості вступити в дебати і взяти в них участь. Дискусії є вільними від зовнішнього примусу в силу того, що вони обмежені тільки тим, що є розумним, і вільні від внутрішнього примусу, оскільки кожен має рівні можливості бути почутим, пропонувати тематику, робити свій внесок, пропонувати і критикувати пропозиції і приймати рішення, будучи мотивованим виключно непримущуючою силою кращого аргументу. Всі рішення є прийнятими за станом на даний момент, і попередніми, бо до них можна повернутися в будь-який момент із зміною ситуації. Ці обговорення обов'язково включають інтерпретацію потреб і бажань індивідів [44, р.305].

Такий вид дискурсу, покладений в основу освіти для дорослих, створює можливості, як для трансформації окремих індивідів, так і суспільства в цілому. Ефективні учні в емансіпаторському, партисипативному, демократичному суспільстві - як суспільстві, що навчається - стають спільнотою культурних критиків і соціальних активістів [45, р.68-70]. Критична теорія дозволяє нам думати про все суспільство як про величезну школу. За такого бачення стає ясно, що теорія трансформативного навчання Мезіроу є продовженням і розвитком демократичної теорії Габермаса на рівні конкретного: навчання дорослих індивідів як громадян суспільства деліберативної демократії.

Основні концепти і їх розвиток. Трансформативне навчання, як про вже йшлося, спрямоване на розвиток автономного мислення дорослого індивіда. Для індивіда, що навчається, наприклад, в університеті, завдання полягає в тому, щоб зміцнювати отриманий фундамент знань і будувати на ньому новий контент предмета, але, в процесі цього, стати критично рефлексивним в оцінці припущень: як припущень інших, так і тих, які спрямовують його власні переконання, цінності, судження і відчуття; здатним розпізнавати системи особистісних орієнтацій і парадигм як колективних систем координат, а також представляти їх альтернативи; стати відповідальним і ефективним в роботі з іншими для колективної оцінки обґрунтувань, постановки та вирішення проблем, а також здатним приходити до попередньо кращого судження щодо оспорюваних переконань.

Трансформативне навчання сам Мезіроу описує як окремий випадок освіти дорослих [46], що представляє собою процес зміни індивіда чи коригування їм вузьких, проблематичних,

фіксованих або статичних припущень і очікувань в самому собі. Як сказано в документах Центру трансформативного навчання (США), дане навчання є «глибоким структурним зрушенням в базових передумовах мислення, почуттів і дій» індивіда [47]. Однак за цим нібито простим і лаконічним визначенням важливо побачити складний, багатогранний і внутрішньо суперечливий процес становлення і розвитку теоретичних концепцій та освітніх практик в рамках самоорганізації цього типу навчання дорослих.

Ендрю Кітченем, мабуть, одним із перших зробив огляд історії виникнення і розвитку теорії трансформативного навчання з опорою переважно на роботи самого Мезіроу [48], який розробляв свою Теорію Трансформації на основі проведеного ним широкого дослідження процесу повернення жінок в США у вищі навчальні заклади після тривалої перерви. Намагаючись зрозуміти їх потреби, мотивацію та можливості, він провів якісне дослідження факторів, які ускладнювали або полегшували цей процес повернення. Він дослідив безліч програм вирішення даної проблеми в коледжах Нью-Йорка, Сан-Франциско і штату Вашингтон, провів загальнонаціональне телефонне опитування та інтерв'ювання електронною поштою учнів понад тисячу коледжів.

У 1978 році Мезіроу представив свою теорію у статті під назвою «Освіта для трансформації перспективи. Програми повернення жінок в місцеві коледжі», написаній у співпраці з Вікторією Марсик. Виклад цієї теорії було також представлено в журналі «Щоквартальник Освіти Дорослих» під заголовком «Трансформація перспективи» [49, 50].

На основі ретельного аналізу отриманих даних Мезіроу і його команда дослідників дійшли висновку, що в процесі повернення до навчання респонденти зазнають «індивідуальну трансформацію», і визначили 10 кроків, які можуть бути ними пройдені на цьому шляху. Але один лише перелік умовних «кроків» розглянутого процесу мало що нам дасть для розуміння сутності «індивідуальної трансформації» в процесі навчання. Для більш повного уявлення про теорію трансформативного навчання спочатку необхідно звернутися до ключових концептів, що формують її смислотворчу структуру і визначають її змістовно-функціональні характеристики.

Система орієнтацій. Трансформативне навчання, за Мезіроу, є процесом ефективною зміни, насамперед «системи координат» (frame of references), яка визначається автором як «структура припущень, через які ми розуміємо наш досвід. Вони селективно формують і делімітують очікування, сприйняття, пізнання і почуття» [32, р.5]. В пошуках коннотативної конгруентності понять, ми визначаємо «систему координат» як систему когнітивних і нормативно-ціннісних орієнтацій індивіда, як «особистісну парадигму», яка зазнає трансформативних змін в результаті «парадигмального зсуву», що направляється трансформативним навчанням.

Як правило, дорослі індивіди вже мають певну когерентну сукупність досвіду - асоціацій, концепцій, цінностей, почуттів, умовних рефлексів - систему орієнтацій, яка визначає їх життєвий світ. Дана керуюча поведінкою система, як уже зазначалося, має структури припущень, через які ми осмислюємо наш досвід. Вони встановлюють нашу «лінію дії». Маючи таку установку, ми автоматично переходимо від однієї конкретної діяльності (ментальної або поведінкової) до іншої. Ми маємо також сильну тенденцію до відхилення ідей, що суперечать нашим упередженням і які ми називаємо дивними або помилковими. Трансформативне навчання скеровує рух індивіда від однієї системи орієнтацій, яка втратила релевантність в нових соціальних контекстах, до системи орієнтацій, яка є ширшою, відкрито-інклюзивною, більш чутливою, розбірливо-проникливою, внутрішньо більш диференційованою і деталізованою, саморефлексивною і здатною інтегрувати новий досвід (як власний, так і досвід інших).

В результаті нова система орієнтацій виступає підсумком зовні направлених, але переважно індивідуальних зусиль. У той же час контекстуальний підхід дозволяє побачити її генезис як результат переважно культурної асиміляції і адаптуючої соціалізації, а подальший процес її розвитку і трансформації у зрілого індивіда - як результат його становлення автономним

соціальним суб'єктом, здатним не тільки на адаптацію до соціальних контекстів, а й на їх перетворення.

Зсув смислоутворюючих структур. В основу теорії трансформативного навчання лягло конструктивістське припущення про смислотворчість, передусім «переконаність у тому, що смисл існує в нас самих, а не в зовнішніх формах», і що «особистісні смисли, які ми приписуємо нашому досвіду, придбані і підтверджені за допомогою людської взаємодії та комунікації» [29]. Іншими словами, конструювання смислу притаманне самому індивіду. Однак, цей смисл стає значущим для нього за допомогою комунікації і критичного дискурсу з іншими. Таке бачення є ремінісценцією парадигми Куна і консциєнтизації Фрейре, а також робіт конструктивістів і соціал-конструктивістів.

Згідно Мезіроу, трансформативне навчання - це навчання, в процесі якого дорослий індивід залучений в дії, які дозволяють йому «виявити і розпізнати» світогляд, відмінний від його власного. Для того, щоб навчання відбулося як трансформативне, індивід повинен працювати не тільки в напрямку формування толерантності (як терпимості) до «іншого», але і в напрямку розуміння світогляду «іншого» з наміром інтеграції його імплікацій у власний світогляд, тим самим розширюючи і змінюючи зміст і структуру останнього. Саме цю зміну персонального світогляду за рахунок його розширення і переструктурування Мезіроу називає трансформативною. Діапазони діяльності, які можуть служити причиною або дозволити людині «побачити» світогляд, відмінний від його власного, та інтегрувати цей інший світогляд у свій власний, є широкими. Трансформація може бути малою або великою і може мати малий або великий вплив на життя індивіда, як з моменту вчинення цієї події, так і з часом.

Мезіроу розробив також теоретичну карту світоглядних смислотворчих структур дорослого індивіда [29]. В рамках системи орієнтацій відбуваються процеси смислотворення завдяки таким структурам як «**смислові схеми**» (meaning schemes) і «**смислові перспективи**» (meaning perspectives). Через ці смислотворчі структури ми фільтруємо почуття і уявлення про світ.

Смисловою схемою є переконання або базова ідея, яку людина може мати щодо того, як щось має працювати. Це алгоритм якоїсь діяльності, поведінки, розуміння іншого індивіда, групи, себе, наприклад, переконання щодо того, як може працювати двигун, чим є «сім'я», якими є норми взаємовідносин в співтоваристві, правила взаємодії між людьми і т.п. До трансформації смислової схеми може привести, наприклад, виявлення того, що не всі сім'ї влаштовані однаково, чи досвід проживання в інших країнах і культурах, де існують інші норми відносин і взаємодій. Коли це виявлення або новий досвід мають місце, Мезіроу каже, що смислова схема людини щодо того, як влаштована сім'я або якою повинна бути культура, може бути розширена або трансформована.

Множинна сукупність таких алгоритмів утворює «кластери смислових схем», або «набори безпосередніх конкретних очікувань, вірувань, почуттів, позицій і суджень» [46, p.18], які визначають конкретну інтерпретацію і встановлюють причинність. Хоча їм властиво діяти несвідомо, їх можна описати в термінах того, що і як бачиться. Наприклад, вони можуть бути описані в термінах причинно-наслідкових відносин, послідовності подій, або характеристик колег або особистості. Оскільки смислові схеми часто відтворюються на рівні звичного і рутинного, вони прагнуть до визначення конкретного ланцюжка подій або дій як автоматичних, якщо тільки вони не розглянуті через критичну рефлексію або саморефлексію.

Смислова перспектива є більш фундаментальним переконанням, ніж смислова схема, і є «структурою припущень, у межах яких минулий досвід асимілює і трансформує новий досвід» [29, p.42]. Переконання можуть включати в себе, наприклад, розумну роль людини в світі, або переконаність у важливості сім'ї, або переконаність в ідентичності індивідів. Смислова перспектива «вибірково формує і обмежує сприйняття, пізнання, почуття і диспозицію, спрямовуючи наші інтенції, очікування і цілі. Це створює контекст надання сенсу нашого досвіду, в межах якого ми вибираємо те, який ... досвід є таким, що може бути витлумачений і / або прийнятий» [46, p.16].

Зміна смислової перспективи - призми, через яку ми осмислюємо світ - є ключовою для трансформативного навчання. Як стверджує Мезіроу, трансформація смислової перспективи означає, що людина починає бачити свій світ інакше, а це передбачає і бачення себе іншим. Така зміна фундаментальної смислотворчої структури надає глибокий вплив на життя індивіда. Змінюється не тільки спосіб бачення індивідом світу і самого себе, але також спосіб, яким він продовжує вчитися і конструювати нові смисли щодо світу [29]. Тому така подія як трансформація перспективи не є повсякденною подією і в дійсності може траплятися досить рідко. У той час як смислова схема в силу залежності від мінливих обставин не настільки глибоко вкорінена, а тому є більш мобільною, що має тенденцію бути менш незвичайною подією, ніж трансформація перспективи.

Виходячи з цих відмінностей, Мезіроу описав типи трансформації смислової перспективи. Він назвав їх «епохальною» трансформацією і «інкрементальною» трансформацією [29]. Епохальна трансформація, на його думку, відбувається тоді, коли смислова перспектива індивіда зсувається дуже швидко, іноді навіть в лічені хвилини або дні. Таке зрушення у смисловій перспективі приходить швидко і відрізняється тим, що його вплив на індивіда відразу стає очевидним. У цьому випадку трансформація смислової перспективи є безпосередньо вираженою знайомим багатьом терміном «інсайт», а епохальну трансформацію можна порівняти з дуже глибоким інсайтом, тому що вона є усвідомленим досвідом переходу індивіда від одного внутрішнього, ціннісно-смислового, стану до іншого.

Інкрементальна трансформація є результатом малих зрушень у смислових схемах, які, з часом, можливо через місяці або роки, призводять індивіда до поступового розуміння того, що стався зсув перспективи. У разі інкрементальної трансформації має місце, швидше, висхідне усвідомлення того, що стався зсув перспективи, ніж безпосередній досвід переживання цієї зміни. Це різновид ретроспективного спогаду. Наприклад, людина згадує з позицій зміненої смислової перспективи в сьогоденні, що в минулому вона була переконана в іншому. Як інкрементальна, так і епохальна трансформація припускають, що у разі трансформативного зсуву смислової перспективи завжди відбувається його усвідомлення, або консциєнція.

Питання трансформації може набути екзистенціальної напруги, коли індивід, реалізуючи свою свободу в процесі трансформативного розвитку, долає контекст власних соціально-культурних обумовленостей, здійснює акт трансгресії за його межі. Це важкий досвід свободи, що відкриває як нові можливості для емансипації індивіда, так і нові ризики на цьому шляху.

Склад розуму і точка зору. За Мезіроу, система орієнтацій охоплює когнітивний, конативний (вольовий) і емоційний компоненти, що складаються з двох вимірів: складу розуму і точки зору. **Склад розуму** (*habits of mind*) є широким, абстрактним, орієнтуючим звичним способом мислення, думки і дії, сформованим припущеннями, які утворюють набір кодів. Ці коди можуть бути культурними, соціальними, освітніми, економічними, політичними або психологічними. Склад розуму стає артикульованим в конкретній точці зору - констеляції переконань, ціннісних суджень, позицій і почувань, які формують окрему інтерпретацію. Як приклад складу розуму можна навести етноцентризм - схильність вважати інших, що знаходяться за межами своєї групи, нижчими. Результуюча точка зору є комплексом почуттів, переконань, суджень і позицій, які ми маємо по відношенню до конкретних індивідів або груп (наприклад, гомосексуалів, кольорових або жінок).

Склад розуму є більш міцним, ніж точка зору. Точки зору, як конкретні інтерпретації, є предметом постійних змін в процесі наших роздумів з приводу якого-небудь контенту або процесу. Необхідність у зміні точки зору виникає щоразу, коли ми намагаємося зрозуміти дії, які здійснюються не так, як ми цього очікували. Ми також можемо перевірити точку зору іншої людини і прийняти її, однак ми не можемо це зробити зі складом розуму. Точки зору є більш доступними для усвідомлення і зворотного зв'язку з іншими. У той же час, згідно Баумгартнеру, дія на основі нової точки зору як «живої нової перспективи» [51, p.17], є критично важливою для здійснення трансформативного навчання.

Трансформації в системі орієнтацій відбуваються через трансформацію складу розуму за допомогою критичної рефлексії, або ж вони можуть бути результатом кумулятивного накопичення трансформацій в точках зору. Мезіроу виділяє чотири поетапних способи трансформації в процесі навчання. Покажемо їх на прикладі з етноцентризмом. Першим є опрацювання існуючої точки зору - ми можемо шукати нові докази нашої первісної негативної упередженості по відношенню до деякої групи, розширюючи їх перелік, і тим самим посилювати інтенсивність нашої фобіальної точки зору.

Другий етап полягає у виявленні та встановленні нових точок зору. Ми можемо зіткнутися з новою групою етнічно інших і створити нові негативні схеми думки про них, зосередивши увагу на їх передбачуваних недоліках, які продиктовані нашою схильністю до етноцентризму.

Третій етап передбачає трансформацію нашої точки зору. Ми можемо отримати досвід життя, який вплине на нашу критичну рефлексію з приводу наших помилок щодо цієї групи. Результатом може бути зміна точки зору щодо даної групи. У результаті ми можемо стати більш толерантними або більш прихильними до членів цієї групи. Згідно цьому баченню, «дії і поведінка повинні мінятися на підставі зміненої точки зору» [52, р.730]. Якщо це буде відбуватися знову і знову з низкою різних груп, то це може призвести через накопичення трансформацій в точках зору до трансформації спрямованості складу нашого розуму.

Нарешті, по-четверте, ми можемо трансформувати наш етноцентричний склад розуму, усвідомлюючи і критично осмислюючи нашу спільну необ'єктивність в тому, що ми розглядаємо інші групи інакше, ніж власну. Такі епохальні трансформації зустрічаються рідко і є важкодосяжними. Це пов'язано з тим, що здійснення трансформативних змін у способі навчання практично неможливо до тих пір, поки навчання відбувається в умовах, комфортних для існуючої системи орієнтацій.

Модель трансформативного процесу. Коли Мезіроу вивчав дані своїх початкових досліджень, він відзначив ряд моделей діяльності або поведінки, через які зазвичай проходили і про які повідомляли учасники. На основі цих описів він розробив загальну покрокову модель процесу трансформативного навчання. У широкому сенсі слова, ці кроки описують процес залучення людини в діяльність, яка може привести його до зсуву у смисловій перспективі, а також до різних наслідків цього процесу.

Мезіроу стверджує, що учасники його дослідження описують ці кроки як дуже значимі, що свідчить про складний процес розвитку, через який вони пройшли. У той же час в кожному окремому випадку ці кроки здійснювалися неповторно індивідуальним чином. Вони по-різному і в різному порядку допомагали учням інтегрувати результати навчання і надавати їм сенс. У своїй роботі «Трансформативні зміни навчання дорослих» Мезіроу [29] детально і послідовно порівнює запропоновану ним покрокову модель трансформативного навчання з іншими теоріями навчання дорослих, знайшовши при цьому безліч відповідностей між ними.

У своїх спільних з іншими авторами роботах «Навчання як трансформація» і «Трансформативне навчання на практиці» Мезіроу знову стверджує, що кроки ілюструють безліч дослідів, через які пройшло трансформативне навчання індивідів [46, 53]. Поряд з цим, він стверджує, що кожен з цих кроків є узагальненим метафоричним описом практики, діалектики між дією і її розумінням, і в кінцевому підсумку характеризує рух у напрямку зміни в стані індивіда. Як такі, кроки можуть здійснюватися різним чином і в різному порядку. Вони можуть бути циклічними або рекурсивними, і навчатися індивід може починати з будь-якого з них або не включати їх зовсім.

Опис кроків трансформативного навчання наводиться нами за книгою Мезіроу, написаною в 2000 році в співпраці з іншими авторами [46] з урахуванням доповнень його послідовників.

1. Дезорієнтуюча дилема. Наприклад, людина емігрує в іншу країну і переживає досвід невідповідності своїх світоглядних цінностей з цінностями, що поділяються як суспільством в цілому, так і окремими громадянами, що проживають у цій країні. Індивід стає дезорієнтованим щодо своїх власних переконань або життєвих орієнтацій.

2. Самоаналіз з почуттями страху, гніву, провини або сорому. Відмова від колишніх переконань і перехід до нових ціннісних орієнтацій супроводжується станом дискомфорту і «емоційних меж» (Кайса Мьялкі), які направляють індивіда на раціональний перегляд своїх колишніх переконань [54].

3. Критична оцінка припущень. Індивід здійснює переоцінку, або критичну рефлексію, деяких своїх основоположних базових переконань як наслідок самоаналізу попереднього кроку. Наприклад, індивід може критично міркувати про те, чому він свого часу не зміг оцінити себе і упустив свої можливості в житті через отримані ним раніше (нав'язані вихованням, асимільовані в культурі, або субкультурі) припущення про своє місце в світі.

4. Визнання того, що невдоволення собою і процес трансформації є загальними. Наприклад, індивід, беручи участь в раціональному дискурсі з друзями, колегами, сім'єю, виявляє, що новий світогляд, нова система орієнтацій або нова смислова перспектива не є чужими чи дивними для інших людей. Він також відкриває для себе те, що й інші подібним чином переживали і реагували на навчання та дезінтеграцію колишніх ціннісно-смислових орієнтацій.

5. Вивчення можливостей для нових ролей, відносин і дій. Наприклад, раціональний дискурс використовується для пошуку можливих альтернативних шляхів і проектів особистого життєстрою, пошуку нових ролей і вибудовування нових відносин (з рідними, близькими, друзями, колегами).

6. Планування порядку дій. Індивід починає планувати своє майбутнє у відповідності зі своєю новою, більш гнучкою і більш релевантною системою орієнтацій.

7. Набуття знань і навичок для втілення свого плану в життя. Індивід реалізує свої устремління за допомогою участі в різних типах навчання з метою отримання конкретних знань і навичок у відповідності зі своїм планом.

8. Попередня проба нових ролей. Індивід намагається практично виконувати свої нові ролі в житті, апробуючи їх з метою кращого налаштування, зміни, коригування.

9. Набуття компетентності і впевненості в собі для виконання нових ролей і вибудовування нових відносин. Наприклад, індивід продовжує виконувати свої нові ролі, але вже з більшою впевненістю і в умовах більш широкого набору варіативних ситуацій.

10. Реінтеграція свого життя на основі умов, продиктованих новою смисловою перспективою. Індивід інтегрує свої нові життєві орієнтири, свої нові ролі, компетентності, знання і можливості з колишніми таким чином, щоб досягти стану балансу і відчувати почуття комфорту від новознайденної, але розширеної і реструктурованої за рахунок нового розуміння і нових смислів системи світоглядних орієнтацій.

Однак через кілька років після створення теорії, в 1991 році, відгукуючись на критику та пропозиції, Мезіроу переглянув свої початкові положення і розширив первісну 10-крокову модель трансформації перспективи за рахунок включення додаткового кроку - «перегляд існуючих і вибудовування нових відносин» на основі критичної рефлексії та раціонального дискурсу [29; 55, р.224]. Даний крок можна розглядати як тестовий на становлення індивіда як автономного, комунікативного та відповідального суб'єкта соціальних відносин.

Важливо відзначити, що людина може пройти всі ці кроки і зовсім необов'язково переживе трансформативне навчання. Останнє може здійснюватися як послідовний лінійний процес, так і навпаки, бути «розірваним», що виключає окремі елементи або кроки. Шлях до здійснення трансформативного навчання є «індивідуальним, мінливим і рекурсивним» [56, р.292]. Отже, «трансформація» Мезіроу в його теорії є багато в чому описом ряду елементів, які шикуються у впізнавану модель, що веде до усвідомленого розуміння інтегрованого, позитивно спрямованого зсуву в смисловій перспективі індивіда.

Ключові елементи трансформативного навчання. Згідно Мезіроу, ключовими елементами, що розкривають зміст процесу трансформативного навчання, є «дезорієнтуюча дилема», «критична рефлексія» і «раціональний дискурс». застосування та переживання яких може призвести до індивідуальної трансформативної зміни.

Дезорієнтуюча дилема. Дезорієнтуюча дилема («активуюча дилема») ініціює даний процес, вона втілює невідповідність «між тим, що людина вже передбачає в якості істини, і тим, що вона щойно пережила, почула і прочитала» [57, р.66] і що може сприяти готовності до змін [56]. Патрісія Крентон описує таку невідповідність як «каталізатор трансформації» [57, р.66]. Вона може бути викликаною як одиничною подією, так і низкою подій, які відбуваються протягом більш тривалого періоду «наростання трансформації в точках зору» [32, р.7].

Мезіроу ставиться до дезорієнтуючої дилеми як до одного із значущих стимулів, який приводить багатьох людей до здійснення трансформації перспективи, бо вона, насамперед, викликає у людини значний рівень дезінтеграції і відчуття дискомфорту. Вона може бути викликана життєвим досвідом, що переходить в особисту кризу, наприклад, таким екстремальним, як смерть близької людини, загрозлива для життя хвороба або втрата роботи. Але вона може виникнути і в якості більш простої дилеми, такої як вступ до університету, нова кар'єра чи навіть читання окремої хвилюючої книги.

Одним з можливих результатів дезорієнтуючої дилеми є те, що вона призводить індивіда до вивчення та критичної рефлексії припущень і імпліцитних припущень, що лежать в основі його переконань, які направляли осмислення минулого, але вже не виглядають адекватними. Така оцінка штовхає людину до вивчення нових способів вирішення дилеми, часто за допомогою інших людей. Це той момент у процесі, коли ми тестуємо наше нове розуміння, нашу нову перспективу в діалозі з іншими, а саме - в раціональному дискурсі. Але без наявності дезорієнтуючої дилеми, як вважає Мезіроу [29], таке самовивчення через критичну рефлексію і раціональний дискурс може не відбутися.

Критична рефлексія. Кант розглядав рефлексію як невід'ємну властивість «рефлексуючої здатності судження». У філософії Гегеля рефлексія є рушійною силою розвитку духу. Гуссерль, говорячи про рефлексію, пов'язує з нею можливість рефлексивного повороту погляду, коли акти думки стають предметом внутрішнього сприйняття, оцінювання, схвалення чи несхвалення, тобто критичного ставлення.

Можна сказати, що з початку 20 ст. рефлексія стає центральним поняттям в європейській філософії і гуманітаристиці. Це поняття характеризує форму ментальної діяльності індивіда, яка спрямована на осмислення ним своїх думок і дій та їх ціннісно-сміслових підстав. Це діяльність самопізнання індивіда, яка розкриває специфіку душевно-духовного світу через здатність до його раціонального осмислення.

У теорії трансформативного навчання особливо підкреслюється важливість **критичної рефлексії** [45]. Цьому передувала багаторічна розробка даного поняття багатьма авторами. Деякі з цих визначень належать Джону Дьюї, який стверджував, що критичною рефлексією є «активний, безперервний і ретельний розгляд будь-якого переконання або передбачуваної форми знання у світлі тих підстав, які їх підтримують, і наступні висновки, до яких відносяться свідомі і добровільні зусилля поставити переконання на міцну основу доказу та раціональності» [58].

У розвиток даного визначення Мезіроу підкреслює думку, що критична рефлексія є «процесом перевірки обґрунтованості або валідності загальноприйнятих передумов» [34]. Хоча, крім перерахованих, існує безліч визначень критичної рефлексії, вони мають щось спільне. Всі вони описують процес, який піддає сумніву наші переконання, цінності і поведінку для вироблення судження про те, чому і як ми що-небудь робимо, і які можуть бути інші погляди або поведінка, які суперечать нашим власним. Це процес, в якому людина конструює нові смисли через критичне вивчення своїх переконань. Лінійна рефлексія (straightforward reflection) є актом «інтенціональної оцінки» [45, р.44] дій, в той час як критична рефлексія спрямована не тільки на природу і наслідки дій, але також і на обставини, пов'язані з їх виникненням. У зв'язку з цим Мезіроу представив три типи рефлексії і пояснив їх роль у перетворенні смислових схем і перспектив: **«рефлексія контенту»** (content reflection), **«рефлексія процесу»** (process reflection) і **«рефлексія передумов»** (premise reflection).

Рефлексія контенту стосується того, що ми робимо, сприймаємо, думаємо або відчуваємо. Це може бути сумнів або інтерпретація поведінки, засновані на попередньому знанні або попередньому досвіді, які передбачають обдумування того, що ми можемо зробити для вирішення даної проблеми. Дещо спрощуючи, можна редукувати спрямованість цього виду рефлексії у вигляді питання «що». Рефлексію процесу можна розглядати як рефлексію контенту з доповненням оцінки того, наскільки ефективними були думки, почуття чи дії. Тобто мається на увазі питання «як».

Критична ж рефлексія є процесом рефлексії над передумовами, що імпліцитно має в своїй підставі питання «чому». Рефлексія передумов включає в себе аналіз всієї ситуації або проблеми в її контексті, а висновки виступають як більш глибоке розуміння або нова інтерпретація проблеми. При цьому розглядаються альтернативні точки зору, які часто призводять до оспорювання упереджень на основі теоретичних міркувань, що також може призвести до нової інтерпретації ситуації. Коли наступного разу виникне подібна ситуація, відповідний пункт вже буде іншим, отже, іншим буде і дія, що свідчить про трансформативну зміну. Тому Мезіроу виділяє критичну рефлексію як центральний елемент трансформації перспективи [29].

В теорії трансформативного навчання передбачається, що учні можуть трансформувати індивідуальну смислову схему, вивчаючи попередні дії (рефлексія контенту, або навчання в рамках смислових схем) або те, як здійснюються дії та окремі породжуючі їх фактори (рефлексія процесу, або навчання новим смисловим схемам). Але коли вони розглядають дію контекстуально, рефлексія стає більш глибокою, більш комплексною і включає в себе трансформування серії смислових схем (рефлексія передумов, або навчання через трансформацію смислової перспективи). Відповідно до цього, Мезіроу вважає за необхідне розрізняти два типи трансформації: лінійну трансформацію смислової схеми, яка здійснюється через рефлексію контенту і процесу, і трансформацію смислової перспективи як більш глибоку, що занурюється в нелінійний, розімкнутий об'єкт-суб'єктний мережевий контекст соціально-культурних умов, причин, обставин та факторів, і насамперед, наших знань, розуміння і переконань як цілісного комплексу передумов. Така трансформація можлива лише через здійснення критичної рефлексії.

Грунтуючись на подальших дослідженнях, Мезіроу уточнив [59] свої первинні положення, що стосуються критичної рефлексії. Він запропонував два її нових аспекти. Одним із них є **критична рефлексія припущень** (critical reflection of assumptions), в процесі якої індивід не тільки озирється назад на соціально-культурні обставини вже зчиненого, але також розглядає припущення, з яких він виходить у своїй рефлексії процесу. Інший відноситься до концепту **критичної саморефлексії** припущень. Він включає в себе «критику передумов, на основі яких ученя визначив проблему» [60, p.186]. Таким чином, критична рефлексія припущень і критична саморефлексія є окремими аспектами рефлексії передумов, хоча і в більш глибокому, індивідуально-особистісному її прояві. Мезіроу, продовжуючи роботу над класифікацією критичної рефлексії припущень, увів також поняття «об'єктивний рефреймінг» і «суб'єктивний рефреймінг» [60], що включають такі форми критичної саморефлексії як наративну, системну, терапевтичну і епістемічну.

Повертаючись до загального розуміння критичної рефлексії, слід, перш за все, відзначити, що вона має місце тоді, коли ми аналізуємо і ставимо під сумнів валідність наших припущень і оцінюємо, наскільки наші знання, розуміння і переконання відповідають вимогам сучасних контекстів [34].

У літературі, присвяченій трансформативному навчанню дорослих, критична рефлексія розглядається як процес, що має власну структуру [29; 61]. Мезіроу підкреслює, що критична рефлексія має ряд супутніх ключових елементів, без яких вона неможлива [29; 60]. Їх порядок не є суттєвим, але їх присутність обов'язкова.

(1) Першим елементом є наявність усвідомлених причин і смислів для звернення до перегляду структури наших переконань. До них можуть привести як події індивідуального досвіду, так і процес спілкування з іншими людьми.

(2) Другий елемент втілює здатність відсторонення індивіда від власних переконань, щоб він міг бути досить об'єктивним і безпристрасним щодо предмета своєї уваги. Така відстороненість може дозволити індивіду послабити його самозахист і зробити його більш відкритим до нових ідей і точок зору.

(3) В якості третього елемента виступає стійкість індивіда перед обличчям двозначності, занепокоєння або несподіванки в «зоні дискомфорту», в якій з процесу рефлексії виникають і розвиваються нові смисли.

(4) Четвертим елементом є здатність до інтегративного сприйняття нових смислів таким чином, щоб явні неконгруентності були підкреслені і вивчені, а не обійдені або упущені.

Багато послідовників Мезіроу також відводять критичній рефлексії важливу роль в процесі трансформативного навчання. «Критична рефлексія є засобом, який ми використовуємо в наших переконаннях і припущеннях, оцінюючи їх достовірність у світлі нового досвіду або знання, розглядаючи їх витoki і вивчаючи передумови, що лежать у їх основі» [57, р.65]. Крентон пояснює, що «теорія трансформативного навчання веде нас до бачення навчання як процесу усвідомлення припущень і їх оцінки» [52, р.730]. Вона також заявляє, що ми завжди виходимо з наявних у нас комплексів припущень, які визначають нашу педагогічну практику, і підкреслює, що «якщо основні припущення не оскаржені, то зміна не може мати місця» [52, р.739].

Такий фокус уваги на критичній рефлексії, і, насамперед, на рефлексії припущень, підтверджує, що вона є важливою складовою трансформативного зсуву в смисловій перспективі, що є головним завданням трансформативного навчання дорослих.

Раціональний дискурс. Мезіроу пише, що навчитися думати про себе означає не тільки розвиток здатності до критичної рефлексії припущень, але «і участь в дискурсі для перевірки переконань, інтенцій, цінностей і почуттів» [60, р.197].

Поняття дискурсу (від грец. - шлях, виклад, розповідь; лат. - бесіда, аргумент, розмова) сягає своїм корінням в історію класичної філософії, в якій воно використовувалося для характеристики послідовного переходу від одного дискретного кроку до іншого в процесі розгортання мислення, вираженого в поняттях і судженнях, на противагу інтуїтивному схоплюванню цілого. Кант в «Критиці чистого розуму» протиставляє дискурсивну ясність понять інтуїтивній ясності, що досягається за допомогою споглядання, називаючи розумове пізнання за допомогою понять дискурсивним мисленням.

Трактування дискурсивного пізнання як антитези інтуїтивному збереглося до наших днів. Лінгвістичний поворот у філософії 20 ст. призвів до того, що вона перейшла до усвідомлення мови як найважливішого компонента взаємодії людей і механізму здійснення когнітивних процесів, виражених в різних текстах і аналізованих в різних аспектах. У центрі уваги філософії виявилися проблеми дискурсу, зрозумілого як складне комунікативне явище, що включає крім лінгвістичних і ряд позалінгвістичних факторів (установки, припущення, інтерпретації, цілі, думки, самооцінки і оцінки іншого). В даний час в науковій літературі є безліч визначень, інтерпретацій і аналітичних досліджень того, що іменують терміном «дискурс».

Теорія трансформативного навчання дорослих імпліцитно має у своїх засновках домінуюче у філософських і гуманітарних науках соціально-комунікативне трактування дискурсу, що акцентує увагу на комунікативних цілях і соціальних функціях. Значна роль у розробці соціально-комунікативного підходу до аналізу дискурсу, як про це говорилося вище, належить Юргену Габермасу. Він пов'язав поняття дискурсу з теорією соціальної дії і з проблемою соціальної легітимності, а також виділив в окреме поняття так зване дискурсне спілкування, атрибутом якого є вільна і консенсусна комунікація.

Даний тип спілкування розглядається ним як ідеальна комунікативна модель. За Габермасом, дискурс є діалогом, в процесі якого відбувається узгодження спірних домагань на значущість з метою досягнення згоди. У дискурсі здійснюється артикуляція домагань на

значущість шляхом їх тематизації, що створює умови для проведення дискусії. У дискурсі також здійснюється примус до такої дії, яка веде до нейтралізації мотивів, що виступають як зовнішні по відношенню до мотиву кооперації. У дискурсній комунікації панує лише специфічний «ненасильницький примус» найкращого аргументу. Аргументація трактується як головний шлях продовження пошуку згоди.

Слід звернути увагу, що теорія трансформативного навчання Мезіроу імпліцитно містить в собі у якості морального обґрунтування індивідуальних трансформацій габермасівську етичну теорію дискурсу. «Етика дискурсу» розглядається Габермасом як альтернатива теорії раціонального вибору. Моральний принцип, на його думку, закладено у саму діалогічну інтенцію дискурсу, бо діалог завжди орієнтований на процедуру залучення та включення Іншого в обговорення. Діалог передбачає визнання Іншого як гідного учасника, визнання його права на інакшість, на власну, відмінну від інших думку. Діалогічна інтенція включає також установку на подолання конфліктності і протиріч не за допомогою силових методів, а за допомогою риторичного переконання, в результаті якого досягається схвалення певної норми або судження, або досягнення консенсусу. Раціональна сила обґрунтування та риторичний вплив індукують емоційне поле, через яке здійснюється «зараження» партнерів по діалогу певними аргументами, що схиляють їх до прийняття спільного рішення.

Етика дискурсу, що лежить в основі теорії трансформації Мезіроу, включає принципи справедливості та солідарності, характерні для комунітаристського світогляду. Дана етика долає ліберальний егоцентризм і формулу індивідуального успіху за рахунок конкурентної боротьби з іншими. Тому освіта дорослих у суспільствах перехідного типу, подібних українському, в яких виникає криза моральних цінностей, а також у мультикультурних і плюралістичних спільнотах, які відчувають великі труднощі в області узгодження моральних і соціально-політичних кодів, повинна ґрунтуватися на етиці дискурсу, яка навчає і спрямовує індивідів до формування загальнозначущих принципів, норм, цілей. Даний підхід, який Габермас назвав принципом дискурсу, є ключовим, тому що формує процес трансформативного навчання дорослих як комунікативних суб'єктів «деліберативної політики» громадянського суспільства.

Більш того, в центрі уваги Мезіроу знаходиться дискурс, «який прагне до більш чутливої, більш поважаючої, недомінуючої і невикривляючої комунікації» [29, р.54]. Результатом стає нова, трансформована система ціннісних орієнтацій і смислової перспектива, яка в порівнянні з попередньою є «більш інклюзивною, проникною, відкритою та інтегративною» [29, р.14].

Тому критично важливою є сама здатність індивіда брати участь у раціональному дискурсі. Розробляючи своє первісне поняття «спотвореної» або «нерозвиненої» смислової перспективи, Мезіроу робить акцент на можливій замкнутості і непроникності системи орієнтацій індивіда, або на її монологічності, яка веде учня «до такого способу бачення реальності, який довільно її обмежує і перешкоджає її диференціації, якому не вистачає проникливості або відкритості до інших способів бачення, (і тому) він не сприяє інтеграції досвіду» [29, р.188].

Розглядаючи можливості спотворення смислової перспективи на індивідуальному рівні, він описує три її типи: епістемічний, соціо-лінгвістичний і психологічний. Засобом від будь-якого спотворення є трансформація перспективи через рефлексивний дискурс, що доповнює розглянуту вище 10-крокову модель трансформативного навчання.

Іншими словами, коли людина інтерпретує нові смислові перспективи та смислові схеми, раціональний дискурс з іншими людьми стає ідеальним засобом навчання. Але при цьому слід підкреслити, що раціональний дискурс як засіб трансформативного навчання індивідів є не просто діалогом. Він, насамперед, спрямований на оцінку доказів, представлених на підтримку конкуруючих інтерпретацій, що містять критичні аргументи і альтернативні точки зору. Тобто він є критичним, або, як іноді його називає Мезіроу, діалектично-критичним дискурсом.

Раціональний дискурс може супроводжувати трансформацію перспективи і може підтримувати та інтегрувати вже змінену смислову перспективу [30]. Мезіроу також описує

ідеальні умови для раціонального дискурсу, в той же час даючи зрозуміти, що вони принципово недосяжні [46]. Він вважає, що ідеальні умови припускають наявність основних протагоністів, які мають точну і повну інформацію, які вільні від зовнішнього примусу і спотворюючого самообману та відкриті для альтернативних точок зору. Крім того, вони повинні бути здатні до співпереживання і бути уважними до того, як думають і що відчувають інші, разом з тим бути в змозі об'єктивно зважити докази і оцінити аргументи. Протагоністи повинні бути інформовані про контекст ідей і, що більш важливо, здатні розмірковувати над базовими припущеннями, включаючи свої власні; вони повинні мати рівні можливості для участі в дискурсі, прагнути до розуміння і згоди, а також робити висновки, які випливають з кращого судження, досягаючи об'єктивного і раціонального консенсусу як законного тесту на валідність [29, р.78; 46, р.13].

Але чи можливий подібний, критично спрямований на основи наших переконань і припущень, раціональний дискурс у навчальній аудиторії? Як вважають Мезіроу і його послідовники, рефлексивний, або критичний дискурс в навчанні дорослих вимагає особливих умов комунікації, довірливого соціального контексту для діалогу [46]. Говорячи про критичний дискурс як засіб навчання дорослих, Крентон стверджує, що найбільший потенціал трансформативного навчання полягає в тривалій роботі з учнями і відносинах, що складаються між ними, включаючи «здатність групи дійсно бути зацікавленою у навчанні» [52, р.735]. Тейлор [56] також відзначає, що найбільш загальним ключовим інгредієнтом в процесі трансформативного навчання є контекст відносин. Айміл [62] підкреслює важливість створення неієрархічного співтовариства між учнями. Робертсон [63] значну увагу приділяє обґрунтуванню важливості створення в групі відносин солідарності та взаємодопомоги.

Особливо слід підкреслити роль викладача у проведенні раціонального дискурсу. Мезіроу [32] вважає, що викладач є свого роду посередником або провокатором дискурсії, сприяючим самоврядуванню і самоконтролю групи. Його роль як агента розвитку процесу трансформативного навчання змінюється від ролі директивного фахівця, наділеного владою, відповідальністю і здатністю приймати рішення, до ролі представника науки, ініціатора самоорганізації дискурсу в групі і рівного з іншими його учасника [52]. Виконання такої ролі в навчальній комунікації вимагає від викладача не тільки високих професійних знань, а й відповідних моральних якостей.

Таким чином, соціально-комунікативний підхід до розуміння раціонального дискурсу як ключового елементу і засобу освіти для дорослих дозволяє розкрити комунітаристський і етичний сенс теорії трансформативного навчання Мезіроу. Подальше ефективне дослідження теорії і практики трансформації в навчальному процесі передбачає можливість застосування й інших підходів до інтерпретації раціонального дискурсу: лінгвістичного, кратологічного, семіотичного, постмодерністського, а також критичного дискурс-аналізу. Всі вони співвідносяться між собою не стільки за принципом опозиції, скільки за принципом відмінностей в акцентуації. Перераховані парадигмальні установки пропонують свої оригінальні методологічні оптики, застосування яких до раціонального дискурсу, і до трансформативного навчання в цілому, обов'язково призведе до відкриття нових аспектів в його розумінні, збагаченому смислами різноманітних контекстів.

Висновки. Грунтуючись на своїх практичних дослідженнях, Мезіроу виклав «теорію розвитку дорослих і похідний від неї концепт освіти дорослих» [64, р.153]. Ця теорія стала значною подією в галузі дослідження освіти, створивши простір наукового дискурсу, в рамках якого висловлюються ідеї як «за», так і «проти» запропонованої концепції протягом вже більше 35 років [65]. Можна стверджувати, що теорія трансформативного навчання змінила спосіб, за допомогою якого можна навчати дорослих. Подібно до всіх сильних теорій, її критикували, випробовували, переглядали і знову тестували протягом всіх останніх десятиліть. Зусилля науково-педагогічної громадськості були спрямовані на те, щоб прийти до більш правильного розуміння і опису того, як краще вчити дорослих. Відповідаючи на

критику, Мезіроу розвинув, переробив, уточнив і розширив аспекти Теорії Трансформації [46; 53].

Теорія та ідеї Мезіроу були розширені рядом його послідовників у напрямі компенсуючих доповнень до первинних акцентів теорії на раціональних та лінійних аспектах трансформації. У контексті висловлюваної критики на адресу Мезіроу з приводу нібито абсолютизації раціональних підходів у навчанні Баумгартнер стверджує, що трансформативне навчання є складним процесом, що пробуджує і залучає думки і почуття [51, р.18]. Деякі автори намагаються з'єднати його з екстрараціональним підходом [31], в якому трансформація не обмежується лише раціональним і когнітивним аспектами, а включає в себе навчання, спрямоване на розвиток духовності.

Про зростаючий інтерес до теорії трансформативного навчання свідчать десятки проведених міжнародних конференцій, присвячених окремим її аспектам. Про її популярність можна судити на підставі численних оглядів і рецензій, включаючи публікації в спеціалізованому Журналі Трансформативної Освіти (Journal of Transformative Education). Безсумнівно, що процес інтерсуб'єктивного становлення і розвитку теорії буде продовжувати впливати на практику навчання дорослих в багатьох дисциплінах, збагачуючись, в свою чергу, практичним досвідом застосування цієї теорії.

На закінчення відзначимо, що андрагогіка і самокероване навчання були першими двома спробами визначити освіту для дорослих як унікальну область практики. В даний час саме теорія трансформативного навчання завойовує провідне місце в поточних дослідженнях освіти для дорослих, насамперед, у США. Однак, андрагогіка і самостійне навчання поки що домінують в реальному світі практики, можливо, завдяки своїм гуманістичним, а не критичним підставам. А можливо також і тому, що трансформативне навчання, хоча і є більш дієвим, все ж залишається більш важким для планування, застосування та оцінки.

Теорія трансформативного навчання, розглядаючи процеси трансформації індивіда у складних, нелінійних соціально-комунікативних контекстах, розкриває інтегративні, трансверсальні механізми цього процесу, долаючи традиційні способи навчання. Саме трансформативний підхід є релевантним для людини, що знаходить себе в динамічних переплетених потоках систем, що трансформуються та накривають острови життєвого світу, змиваючи, знецінюючи, обесмислюючи життя індивіда. Трансформативне навчання допомагає індивіду, з одного боку, розкрити його власний потенціал як номадичної, трансверсальної особистості, яка, завдяки здатності до трансгресії, нескінченно завойовує нові культурні простори, з іншого - розвинути здібності комунікації і взаєморозуміння з метою вибудовування нових загальних смислів і ціннісних орієнтацій. «Людина терміналу», яка рухається в нескінченних мережевих переходах, повинна зуміти через нову чутливість і дискурсивно-рефлексивну відкритість до Іншого, інтегрувати його досвід і цінності, щоб самій стати віртуально універсальною, тобто трансверсальною особистістю. Дана інтенція в якості регулятивного принципу імпліцитно притаманна теорії трансформативного навчання. Це робить її «відкритим», «незавершеним проектом», «теорією у розвитку», що реалізує трансверсальну стратегію університетської освіти для дорослих, спрямованої на становлення автономного індивіда як відповідального комунікативного суб'єкта громадянського суспільства в умовах цивілізаційного переходу.

Література

1. Castells, M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol.I. The Rise of the Network Society (1996). - Cambridge, MA; Oxford,UK: Blackwell.- 556 pp.
2. Castells, M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol.II. The Power of Identity (1997). - Cambridge, MA; Oxford,UK: Blackwell.- 461 pp.
3. Castells, M. The Information Age: Economy, Society and Culture. Vol.II. The Power of Identity (1997). - Cambridge, MA; Oxford,UK: Blackwell.- 461 pp.
4. Castells, M. Materials for an exploratory Theory of network society. – Brit. J. Of Soc.,2000, № 51, - P. 5-24.

5. Bauman, Z. *Liquid Modernity*. – Cambridge, Polity Press. – 2000. – 240 pp.
6. Sartre, J.-P. *Transcendence of the Ego: An Existentialist Theory of Consciousness* / Tr.F. Williams and R. Kirkpatrick. – New York, 1991.
7. Guattari, F. *Molecular Revolution: Psychiatry and Politics* / Trans. by R. Sheed. – Harmondsworth, 1984, p.18.
8. Deleuz, G., Guattari, F. *Anti-Oedipus: capitalism and schizophrenia*. Trans. Robert Hurley, Mark Seem and Helen R.Lane. London and New York: Continuum,2004 – 712 pp.
9. Deleuz, G., Guattari, F. *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Translation and foreword by Brian Masumi. Mineapolis, London: University of Minnesota Press. Eleventh printing, 2005. . – 629 pp.
10. Guattari, F. *Psychanalyse et transversalite. Essais d'analyse institutionell*. Paris, Maspero, 1974.
11. Deleuze G.,Guattari F. *Mille Plateaux*. P.: Minuit, 1972. Рус.перевод: Делез Ж., Гваттари Ф. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения. Пер. Я.И. Свирского. Екатеринбург: У – Фактория; М.: Астрель, 2010, с.561.
12. Schrag, C.O. *Rationality between modernity and postmodernity* // S.K. White (ed). *Life-World and Politics: between modernity and postmodernity: Essays in Honor of Fred R. Dallmayr*. – Notre Dame, Indiana, 1989. – P. 81–106.
13. Schrag, C.O. *The Self after Postmodernity*. – New Haven, 1997.
14. Вольфганг Вельш. Наш постмодерний модерн. Пер. з нім. А.Л.Богачова, М.Д.Култаєвої, Л.А.Ситніченко. – К.: Альтерпрес, 2004. – 328 с.
15. Welsch W. *Vernunft. Die zeitgenossische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1995. - 983 S..
16. Welsch W. *Philosophy: specific origin and universal aspirations (traditional, modern, future)*. Twentieth World Congress of Philosophy. - Boston, 10-16 August 10th, 1998. – Roundtable “Internationalism in Philosophy”, August 10th. - from <http://www2.uni-jena.de/welsch>
17. R.Rorty. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press. Princeton. New Jersy, 1979. – 401 p.
18. Welsch W. *Reason and Transition. On the Concept of Transversal Reason*. – from <http://www2.uni-jena.de/welsch>
19. Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 3. Епістемологічна позиція / Філософія освіти: наук. часопис. -2011. - № 1-2 (11)/Ін-т вищої освіти НАПН України. Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – С.17-34
20. Кузьмин А.А. Трансверсальный разум как базовая ценность современной культуры / Вестник Новгородского государственного университета, 2004, № 27.– С. 21-25.
21. Mike Sandbothe. *Interactivity – Hypertextuality – Transversality. A Media-Philosophical Analysis of the Internet/ Hermes. Journal of Linguistics*, Vol. 24, edited by Carlo Grevy, February, 2000. – pp. 81-108.
22. Бауман З. (2008). *Текущая современность* / Пер. с англ. под ред. Ю.В.Асочакова. – СПб.: Питер, 2008. – 240 с.
23. Бек У. (2000). *Общество риска. На пути к другому модерну* / Пер. с нем. В.Седельника и Н.Федоровой; Послесл. А.Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 384 с.
24. Бек У. (2001). *Что такое глобализация?* / Пер. с нем. А.Григорьева и В.Седельника; Общая редакция и послесл. А. Филиппова. – М.: Прогресс-Традиция, 2001. – 304 с.
25. Бейтсон Г. (2000). *Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии*/Пер. с англ. М.: Смысл, 2000. – 476 с.
26. Бауман З.(2002). *Индивидуализированное общество* / Пер. с англ. под ред. В.Л.Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.

27. Scott, S. (2006). A way of seeing: transformation for a new century. In Fenwick, T., Nesbit, T. & Spencer, B. (Eds.), *Contexts of Adult Education: Canadian Perspectives* (pp. 153-161). Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.
28. Hatherley, Rebecca J. (2011). Mezirow's Transformative Learning Theory. Athabasca University, Canada, February 2011.
29. Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.
30. Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1(1), pp. 58-63.
31. Dirks, J., Smith, R. (2009). Facilitating transformative learning: engaging emotions in an online context. In J. Mezirow and E. W. Taylor (Eds.), *Transformative learning in practice: Insights from community, workplace, and higher education* (pp. 24-38). San Francisco: Jossey-Bass.
32. Mezirow, J. (1997, Summer). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (Ed.), *New directions for adult and continuing education: No. 74. Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 5-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
33. Кун Т. (1975). Структура научных революций / Пер. с англ. И.З. Налетова. – Москва: Издательство «Прогресс», 1975. – 288 с.
34. Mezirow J. (1990) *Fostering Critical Reflection in Adulthood* San Francisco: Jossey-Bass
35. Фрейре П. (2003а). Педагогіка пригноблених: пер. з англійської О.Дем'янчука. Київ: ЮНІВЕРС, 2003. – 168 с.
36. Фрейре П. (2003б). Формування критичної свідомості: пер. з англійської О.Дем'янчука. Київ: ЮНІВЕРС, 2003. – 176 с.
37. Freire, P., & Faundez, A. (1989). *Learning to question*. New York: Continuum.
38. Habermas, J. (1984a). *The Theory of Communicative Action: Vol. 1: Reason and the Rationalization of Society*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1984. – 457 p.
39. Habermas, J. (1984b). *The Theory of Communicative Action: Vol. 2: Lifeworld and System: A Critique of Functionalist Reason*, trans. T. McCarthy. Boston, MA: Beacon Press, 1987. – 465 p.
40. Habermas, J. (1971). *Knowledge of human interests*. Boston: Beacon.
41. Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly*, 32(3), 3-24.
42. Горбунова Л. (2013). Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю.Габермаса / Філософія освіти. *Philosophy of Education: науковий журнал*. -2013. № 1 (12) // Ін-т вищої освіти НАПН України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова, 2013. – 390 с. – С. 88-118.
43. Welton, M. (Ed.). (1995). *In defence of the lifeworld: Critical perspectives on adult learning*. Albany, N.Y.: SUNY Press.
44. Habermas, J. (1996). *Between Facts and Norms: Contributions to a Discourse Theory of Law and Democracy*, trans. W. Rehg. Cambridge: Polity Press, 1996.
45. Mezirow, J. (1995) *Transformative Theory of Adult Learning*. In M. Welton (ed.), *In Defense of the Lifeworld*. Albany: State University of New York Press, 1995.
46. Mezirow, J. (Ed.). (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
47. Transformative Learning Centre. (2004). *The Transformative Learning Centre*. Retrieved July 27, 2004, from Transformative Learning Centre Web site: <http://tlc.oise.utoronto.ca/index.htm>
48. Kitchenham Andrew (2008). (University of Northern British Columbia, Canada) *The Evolution of John Mezirow's Transformative Learning Theory*// *Journal of Transformative Education* Volume 6 Number 2 April 2008 104-123 / <http://jtd.sagepub.com/content/6/2/104>

49. Marsick, V., and Mezirow, J. (1978). Education for perspective transformation. Women's re-entry program's in Community Colleges. New York: Center for Adult Education, Teacher's College, Columbia University.
50. Mezirow, J. (1978b). Perspective transformation. *Adult Education*, 28, 100-110.
51. Baumgartner, L.M. (2001). An update on transformational learning. In S.B. Merriam (Ed.), *New directions for adult and continuing education: No. 89. The new update on adult learning theory* (pp. 15-24). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
52. Cranton, P. (1994). *Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
53. Mezirow, J. (Ed.), Taylor E.W. (Ed.) and Associates. (2009). *Transformative Learning in Practice: Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. October 2009, Jossey-Bass.
54. Mälkki, K. (2011). Rethinking disorienting dilemmas within real-life crises: The role of reflection in negotiating emotionally chaotic experiences. *Adult Education Quarterly*. 1–23, Online First Article.
55. Mezirow, J. (1994b). Understanding transformation theory. *Adult Education Quarterly*, 44(4), 222-232.
56. Taylor, E. W. (2000). Analyzing research on transformative learning theory. In J. Mezirow and Associates (Eds.), *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress* (pp. 29-328). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
57. Cranton, P. (2002, Spring). Teaching for transformation. In J.M. Ross-Gordon (Ed.), *New directions for adult and continuing education: No. 93. Contemporary viewpoints on teaching adults effectively* (pp. 63-71). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
58. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Lexington, MA: Heath.
59. Mezirow, J. (1998a). Cognitive processes: Contemporary paradigm of learning. In P. Sutherland (Ed.), *Adult learning: A reader* (pp. 2-13). Stirling, VA: Kogan Page.
60. Mezirow, J. (1998b). On critical reflection. *Adult Learning Quarterly*, 48 (3), 185-198.
61. Sokol, A., & Cranton, P. (1998, Spring). Transforming, not training. *Adult Learning*, 9(3), 14-17.
62. Imel, S. (1998). *Transformative learning in adulthood*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement. (ERIC Document Reproduction Service No. ED42326). Retrieved April 29, 2004, from <http://www.cete.org/acve/docgen.asp?tbl=digest&ID=53>
63. Robertson, D.L. (1997). Transformative learning and transition theory: Toward developing the ability to facilitate insight. *Journal on Excellence in College Teaching*, 8(1), 105-125.
64. Mezirow, J. (1978a). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Teacher's College, Columbia University.
65. Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning: A guide for educators of adults* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

РОЗДІЛ 3

АНТРОПОЛОГІЧНІ ТА АКСІОЛОГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

3.1. САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В КОНТЕКСТІ «СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ»

3.1.1. Людина-творець та потрійна криза її обґрунтування

Зв'язок синергетики (як способу мислення) та творчості (як форми життєдіяльності) не є суто зовнішнім. Напозір видається, що маючи певну методологію, її можна застосувати для дослідження найрізноманітніших об'єктів. Однак існує сумірність предмета дослідження та методології, яка для цього використовується. Синергетичне мислення має за свій засновок принцип самоорганізації та поняття нерівноважної системи. Вочевидь творчість, яка є принципово відкритою системою діяльності, є доречним полем застосування синергетичного підходу.

Однак сам спосіб такого застосування є непростим методологічним питанням. Адже він передбачає своєрідне теоретичне «переписування» ідеї творчості – розкриття в ній гетерогенних складових, виходу за межі індивідуального творчого акту, виявлення складного культурного сенсу інновації тощо. Складність та неоднозначність виникає вже тому, що в культурному плані творчість – це завжди відносна величина. В творчому процесі завжди присутнє не тільки творення (нового), але й відтворення (вже сталого). Понад те: другий елемент здебільшого переважає над першим. Людина творить здебільшого шляхом *перетворення*. «Чиста» творчість – доволі умовна річ.

Якраз у цьому пункті відкривається простір (і запит) для філософської рефлексії. Бо виникає низка суто філософських питань: як можлива творчість? Чим є суще, способом буття якого є творчість? А оскільки ми сполучаємо творчість з людиною, розглядаємо її в контексті людського існування, запитання набуває вигляду: якою має бути людина (її буття), щоб творчість стала її визначальною ознакою? Останнє питання логічно тягне за собою інше, більш загальне: яким чинникам людина підпорядковує (і має підпорядковувати) своє буття: у чому полягають засади останнього, якими є його інтенції та можливості людського самовизначення. У класичній постановці це є питання про сутність людини та її буття, вічне кантівське запитання «що таке людина?», яким фундатор сучасної філософії (наскільки остання є трансцендентальною за характером) синтезував теоретичне завдання філософії як такої.

В розумінні творчості феномен людини (чи то певний тип антропології) утворює своєрідний наріжний камінь, який визначає всю систему міркувань і подальших умовиводів. Те, як мислиться людина, складає зазвичай неявне, але вирішальне підґрунтя розуміння творчості. Адже людина не лише «суб'єкт» творчості на кшталт її «виконавця», так само творчість неможливо досягнути як просту «властивість» людського буття. Людина і творчість сутнісно поєднані, що передбачає розгляд творчості як самоорганізації людського існування. Це твердження навряд чи викличе у когось заперечення, воно виглядає «загальним місцем» багатьох студій творчості. Однак складність даного визначення пов'язана з тим, що на відміну від інших сутностей творчість не може бути описана як певна даність, а існує лише як цілковитий онтологічний парадокс.

Насправді, кожне суще – від найпростіших до найскладніших – є певною визначеністю. Відтак з ним пов'язаний певний набір можливостей, сама конкретність якого виключає інші можливості. Так, істота, яка добре плаває, саме тому не здатна пересуватися по суші (чи, щонайменше, робить це погано), а молоток, відмінний для забивання цвяхів, ніколи не стане гарним мікроскопом. Натомість, творчість передбачає *принципово необмежений спектр можливостей*. В певному сенсі буття, організоване як творчість, має існувати як чиста можливість: таке ніщо, з якого може з'явитися все (будь-що). Причому це «будь-що» не є відтворенням вже існуючого, а появою принципово *нового* – того, що не має прецеденту у бутті.

Екстраполюючи ці вимоги на людину, отримуємо поняття людини як буття, яке *самовизначається* – стає тим, що сама створює з себе. Принцип самовизначення передбачає, що людина є відкритою можливістю, яка наповнюється (стає дійсністю)

силою людської самодіяльності. Ідея творчості, доведена до свого засновку, дає нам ідею людського самовизначення. Оскільки той, хто самовизначається, стає не лише творцем «світу», чогось зовнішнього, а й творцем самого себе.

Філософська думка цю здатність людини до самотворення від початку модерної доби позначила поняттям свободи, *libertas*. Свобода є фундаментальною онтологічною характеристикою, яка уможливує творчість. Не випадково у Гегеля зростання масштабів людської свободи слугувало критерієм історичного поступу людства – прогресуючого розвитку світу людини. Відносно конкретних суцільних буття, визначенням якого є свобода, постає як *універсальне* – таке, що може перебрати на себе будь-які якості. Втім, таке розуміння універсальності людини радше властиво ренесансному гуманізмові, аніж пізнішим версіям модерної думки. Мабуть, найбільш загальну логічну формулу запропонував той-таки Гегель, який визначив людину як «те особливе, способом буття якого є всезагальне».

Отже, попередніми міркуваннями з'ясовано, що теоретичне розкриття феномену творчості залишиться щонайменше неповним (якщо взагалі можливим) без досягнення людини в її здатності бути творцем самої себе, себто самовизначатися. В свою чергу це висуває на перший план сенс людини як універсального буття, сутнісним визначенням якого є свобода.

Однак очевидно, що існування такої версії людини можливо лише на основі певних філософських презумпцій. Просто сказати, що сутнісним виміром людини є свобода, яка й уможливує творчість як спосіб буття, є вочевидь суто словесним виразом, самим лише словом. Щоб дана словесна *заява* перетворилась на певність *сенсу*, маємо з'ясувати, як можлива людина в її свободі (а отже у здатності самовизначення, а отже, як універсальне суще). Лише тоді наше твердження набуде ваги *теоретичного принципу*.

Разом з тим, є мало виправданим робити вигляд, начебто цей принцип нам зараз належить відкрити. Звісно, і це відкриття, і обґрунтування людини як універсальності та свободи вже давно відбулося концептуально – у ранній та класичній модерній думці, а також здійснилося практично у культурному та соціальному вимірі – як рух Просвітництва, новочасні феномени науки і техніки з їх спільним принципом «панування над природою», і кінець-кінцем як перетворення суспільства силою буржуазних революцій. Ми можемо здійснити лише генеалогічну реконструкцію цього шляху – переслідуючи, втім, не історичну, а концептуальну мету. Адже людина в її креативності, блискуче обґрунтована модерною думкою і втілена європейською соціально-культурною практикою останніх двох-трьох століть, на сьогодні поставлена під знак запитання. Виникнення глобального світу як місця існування всепланетного людства та пов'язані з цим численні кризи людського способу існування, підважує саму ідею творчості. Ставить питання не тільки щодо найбільш повного розуміння природи творчості, а й більш гостре питання її *культурно-історичної виправданості*. В світлі глибоких суперечностей, криз і ризиків, властивих сучасності, виникає питання про те, наскільки виправданою взагалі є філософсько-культурна модель людини як творця?

Можливо, дана постановка питання викличе обурення та здасться антигуманною. Однак якщо чесно і послідовно прямувати до антропологічних засад сучасної кризи людської цивілізації, такого питання не уникнути. Як, зрештою, не уникнути й констатації того, що сама ліберально-креативна версія людини (тобто та, що вбачає у свободі її засновку, а у творчості – спосіб її буття) переживає серйозну теоретичну кризу. І якщо світоглядним успіхом цієї – класичної модерної – версії людини стало обґрунтування людини в її універсальності, то на сьогодні нагальним стає питання: як можливий універсалізм людини? Адже класичні його варіанти все відчутніше делегітимуються.

Відтак спробуємо з'ясувати, яким чином модерна думка обґрунтовує людину в її креативній універсальності, як і за рахунок чого ця універсальність піддається деструкції і, нарешті, яка теоретична перспектива розв'язання цієї колізії на сьогодні можлива.

Слідування цьому плану вимагає від нас повернутися до вихідного кантівського питання про людину.

Виглядає так, що це фундаментальне питання поставлене неначе у *позитивному вигляді*, чим створюється ґрунт для непорозумінь. Справа виглядає таким чином, начебто це антропологічне питання – яке є запитанням про сутність – можна вирішити *позитивним чином*: шляхом дослідження людини у наявностях її буття, тобто як окреме суще поміж інших. Зрозуміло, однак, що логіка трансценденталізму вимагає іншого бачення.

Маючи людину за даність, теоретичний розум ставить питання «як ця даність (людина) можлива?» Логікою цього запитання людина вилучається із сукупності всіх сущих. Вона перестає мислитися як частка світу, перетворюючись на самотійну онтологічну проблему. Саме у цьому полягає теоретична значущість кантівського запитання. Воно висловлює не цікавість дослідника до людини як *предмету пізнання*, а виокремлює *феномен людини як самотійне буття*, сенс якого не може бути виведений з будь-чого, а повинен постати у вигляді самотійної метафізичної проблеми. Щоб відобразити цей статус кантівського запитання, його слід переформулювати у більш наочному вигляді. Тоді воно набуде форми: «Як можливе буття сущого, котре зветься людиною?»

Якщо звернутися до недавньої історії вітчизняної думки, яка існувала у глибокій заангажованості марксистською ідеологією і відповідним світоглядом, то побачимо цілу низку відповідей на фундаментальне антропологічне питання. Виокремимо головні з них: виробництво і його відображення у класах – соціально визначене існування – діяльність і цілепокладання – культура.

Послідовна зміна даних принципів тлумачення людини відображає еволюцію совєцької філософії у відповідності до трансформацій того ж совєцького суспільства. Протягом чотирьох десятиліть після другої світової війни відбувався поступовий перехід від жорстких соціологічних схем розуміння людини до більш загальних і не вщент ідеологічно ангажованих форм її осмислення. Не будемо занурюватися у процес цієї еволюції, котра цілком належить історії (хоча й вельми повчальною для сучасної думки). Зупинимось на її вихідному та кінцевому пункті – на головній теоретичній передумові і підсумку.

Попри відмінність різних концептів, котрі виникали у тлумаченні людини та вели між собою інколи запеклу суперечку, всі вони – від початкового Марксового рішення до останніх версій совєцької філософської думки, – мають за передумову ідею загальної *людської природи*, що є рівною у всіх людей. Звичайно, ця метафізична ідея має давню історію, яку можна вести ще з античних часів. Але найближчим до марксистської традиції чином вона була сформульована як ідея природної людини з її невід'ємними онтологічними ознаками. Не будемо, знов-таки, занурюватися у історію становлення концепту природної людини: її започаткування гуманістами (вчення про свободу та гідність людини), роль християнської антропології як вирішальної світоглядної передумови цього концепту, емансипації новоевропейської особистості спочатку у релігійній формі за доби Реформації, а потім у соціальній за доби Просвітництва і радикальних суспільних перетворень XVIII–XIX століть. Зрозуміло, що природня людина просвітників була секуляризованою версією християнського образу людини – виникаючи на ґрунті християнського світогляду та продовжуючи його, й водночас йому опонуючи.

На цій основі зростає класичний модерний універсалізм в розумінні людини. Його можна назвати ліберальним, оскільки основоположною цінністю для нього стає свобода. Звісно, поняття «ліберального» застосовується тут не у вузько-політичному (ідеологічному), а в широкому світоглядному сенсі – як світоглядна версія людини, засновком якої є поняття свободи як сутнісного визначення людини, її «природи». І друга важлива примітка: ми розглядаємо не просто «ліберальний світогляд», як певний спосіб розуміння людини поруч з іншими. Ставлячи так питання неможливо зрозуміти ані роль, ані колізії та кризи ліберальної (себто класичної модерної) версії людини. Світоглядів та

культурних версій людини існує безліч. Особливістю лібералізму (як квінтесенції духу модерну) є *домагання універсалістської значущості*. Це не просто одна з версій людини поруч з іншими, а та, яка прагне дати універсальне, всезагальне, вільне від будь-якої упередженості та культурного партикуляризму розуміння феномену людського взагалі. І коли надалі йтиметься про кризу ліберального світогляду, то передусім це означає не якісь проблеми у змісті лібералізму, а ураження його домагань універсальної значущості, тобто визначень для людини як такої, незалежно від її культурної, соціальної, релігійної тощо віднесеності. Зважаючи на це, надалі застосовуватиметься саме поняття універсалізму, чим підкреслюється, що йдеться не просто про визначення людини через поняття свободи (а відтак і творчості), а про домагання цього визначення бути єдино правдивим розумінням сутності людини взагалі.

В основі цієї ліберальної антропології, яка поставала від початку модерну, лежать три онтологічні редукції. По-перше, редукція дійсності (суцього) до суто натурального, об'єктивного порядку речей. По-друге, редукція людської спільноти до конкретності (самодіяльності) індивідуального суб'єкта, внаслідок чого спільність перетворюється на епіфеномен особистих самовизначень. По-третє, редукція феномену людського до метапозиції людської природи.

Якщо прийняти ці редукції (і доки їх приймає дійсність), ліберальний універсалізм залишається неспростовним. Необхідно констатувати, що створена цим універсалізмом новоєвропейська всевітня історія певний період таки залишається успішною та неспростовною. Нею було створене всевітнє людство, яке на початок ХХ століття набуло своїх цілковито окреслених рис і, можна сказати, розквіту. Але сам цей великий історичний успіх поставив під знак запитання правомірність всіх трьох вищеозначених базових редукцій, породивши могутні виклики кожній з них. Виклики постали у вигляді трьох криз класичного модерного універсалізму, й відтак у процесі подолання даних криз теоретичний розум виробив три види дискурсів, кожен з яких запропонував свій власний універсалізм.

Перша з означених редукцій спочатку уможлиблює такі могутні культурні практики як наука (природознавство) та індустрія (промисловість), а потім прогрес цих практик призвів у ХХ столітті до *екологічної кризи*. Ця криза оприявнила сутність природи не як сукупності об'єктивних сутностей та значень, а як конкретної живої цілісності. З всезагального натурального порядку екологічна криза виокремила самостійну дійсність *живої планети*. Відповідаючи на виклик екологічної кризи, розум був вимушений визнати *самочинність природи*. Тобто живе середовище (життя) на планеті постало не як натуральний порядок речей, а як самодіяльне буття, з яким необхідно рахуватися в його самочинності – так, *немов би природа має власну волю*.

Екологічна свідомість висунула на протипагу універсалізму людської природи *універсалізм живого*. Зasadничим принципом екологічного дискурсу стало положення: «Все живе має право на буття». Як зазначав Г. Йонас: «Відокремити сферу людського від сфери природного неможливо, не спотворюючи образу людини... Автентично людська позиція полягає в тім, щоб визнавати за природою її власну гідність, яка протистоїть сваволі нашої могутності» [2, с. 206]. Можна сказати, що екологічний універсалізм є необхідною складовою інтегральної моделі всепланетного людства у царині наслідків глобальної людської діяльності по відношенню до передумов самовідтворення людини. Але змістовно він спрямований на універсальність живої природи, а не на суто історичну універсальність всепланетного людства, що виникає у тиглі глобалізаційних процесів.

Друга з криз класичного модерного універсалізму впливає з іншої базової редукції, що йому властива – а саме з ідеї невід'ємних людських прав та, відповідно, розуміння особи як наріжного каменю і основи суспільства. Успішне здійснення буржуазних революцій, якими було радикально спростоване станове суспільство і стверджений принцип соціальної рівності, одночасно виявило гостру проблему: у суспільстві, підпорядкованому ідеї невід'ємних прав особи, з необхідністю постає

невідворотне питання *соціальних прав*. Першою спробою його розв'язати стало вибудовування альтернативи ліберальному універсалізму громадянського суспільства у вигляді універсалізму *тоталітарної утопії*. На місце універсалізму людської природи, марксизм поставив універсалізм *всесвітньо-історичної емансипації пригноблених та експлуатованих*. Тоталітарний універсалізм і відповідний йому дискурс зазнав краху. Цим оприявнилися межі соціального конструктивізму взагалі. Разом з тим, подолання і переосмислення універсалізму тоталітарного гатунку призвело до формування комунікативного універсалізму, який став теоретичним узагальненням та висновком соціальних здобутків західного суспільства ХХ століття.

Комунікативна парадигма (ідея «комунікативної раціональності») протипокладає себе конструктивізму цілераціональної дії («інструментальній раціональності»). На місце універсалізму тоталітарної утопії («чудовий новий світ», в якому подолані всі соціальні антагонізми), вона ставить універсалізм перманентної експлікації, взаємоузгодження та розв'язання різноманітних соціальних інтересів. Те, що для марксизму (комунізму) було *всесвітньо-історичною дією радикального перетворення суспільства задля досягнення бажаного зразка («досконалого соціуму»)* для комунікативної філософії стало постійним всеохопним дискурсом, який ведуть учасники громадянського суспільства і завдяки якому відбувається суспільний рух. За універсалізмом комунікації (інтерсуб'єктивності) стоїть універсалізм громадянського суспільства. Так, фактично, комунікативний дискурс відтворив у новій формі класичну модерну ідею суспільного договору.

Нарешті, третя криза пов'язана з метапозицією єдиною людської природи. Модерне суспільство досягло *всесвітньо-історичного успіху*, підпорядкувавши владі провідних західних країн практично всю планету (на початок ХХ століття). Основою цієї влади стали система колоніалізму та імперіалізм. Однак паралельно з екологічною та соціальною кризами модерного суспільства (і, відповідно ліберального універсалізму), розгорталася *потестарна криза*, тобто криза панування західної цивілізації на планеті. Після другої світової війни і нечуваного розмаху національно-визвольних рухів, ця криза – поглиблена і загострена *всесвітнім протистоянням капіталістичної та соціалістичної систем* – набула не меншого значення, ніж криза власне соціальна. В основі західної експансії лежала опозиція «варварства-цивілізації», в якій роль останньої цілковито монополізувалася системою модерних соціально-політичних і культурних цінностей. Але дві світові війни (колоніальна за природою перша і соціальна за природою друга) радикально підірвали цю диспозицію, а успіх національно-визвольних рухів її вкінці спростував. На місце експорту єдиного цивілізаційного зразка прийшло визнання значущості відмінностей, зафіксоване, зокрема, правом націй на самовизначення.

Фактично це означало кризу європоцентрованості, себто кризу виключності західного суспільства як автентичної «цивілізації», що вимагало створення нової потестарної моделі. Способом інтелектуального опанування цієї ситуації став тип мислення, який позначимо як «мультикультуралістський дискурс» (за відсутності більш вдалої загальноновизнаної назви). Серед його численних і вкрай розмаїтих версій та модифікацій можна виділити спільне теоретичне ядро. Воно полягає у перегляді та врешті-решт денонсації ідеї *всезагальності розуму на користь культурних відмінностей*, якими виокремлюють та позиціонують себе різні людські спільноти (суспільства, меншини, різноманітні субкультури тощо). Мультикультуралістський дискурс стверджує ідею багатокультурного універсалізму на протигагу універсалізму розуму, який походить з європейського просвітництва.

Такими є чотири сучасні універсалізми, які продукують відповідні стратегії мислення і розуміння (дискурси). Причому класичному модерному універсалізму (політичним еквівалентом якого є ліберальна ідея) належить серед них примат і він є вихідним щодо останніх трьох – екологічного, комунікативного та мультикультурного. У вигляді цих універсалізмів можна простежити розвиток новочасної цивілізації і створеної нею *всесвітньої історії*, кожен з універсалізмів є трансформацією вихідного модерного

універсалізму у відповідності до того чи того виклику (кризи), що поставав у процесі всесвітньо-історичного розвитку модерної цивілізації. Тому, врешті-решт, всі перераховані універсалізми є в своїй основі модифікаціями вихідного, базового ліберального універсалізму, в якому модерна цивілізація створила себе як загальнолюдський, всесвітньо-історичний феномен. Саме це обумовлює як продуктивність, так і евристичні та прагматичні межі даних універсалізмів.

3.1.2. Самість – ідентичність – сингулярність

Будь-яка система мислення містить не лише те, що вона стверджує; одночасно в ній самій, як іманентне начало, існує неґація власних засад. Це повною мірою відноситься до модерного універсалістського дискурсу. Разом з твердженням завжди виникає заперечення, разом з універсалізмом – спроба його відкидання. Причому, що важливо підкреслити, в тій самій культурній традиції, яка його створила. Якщо це і не загальноісторична закономірність, то щонайменше характерна відзнака модерної думки. Тому поруч з універсалістськими дискурсами, які продовжують і розвивають модерний проект універсальності людини, необхідно звернутися до *антиуніверсалістського дискурсу*, який постійно – в різних історичних та інтелектуальних формах – цьому проекту опонує.

Неґацію модерного універсалізму можна було б простежувати з самого початку його власної історії. Не кажучи вже про більш ранні і часткові форми, згадаймо хоча б великий культурний рух романтизму, який став історичним опонентом просвітництва. ХІХ століття, розпочате романтизмом, на своє завершення дає другу велику спробу неґації модерної універсальності, відлік якої можна почати (попри різницю цих явищ) від Ніцше та декадансу, а завершити різноманітними рефлексіями «кінця Європи», які стали справжніми «володарями думок» після першої світової війни. Назвемо цю другу велику хвилю неґації «метафізикою життя».

Метафізика життя розпочала ХХ століття, тоді як третя спроба неґації модерного універсалізму – так зване «постмодерне мислення» – його завершило. Постмодерний рух думки визначає модерний універсалізм як панування метанаративів, які «тепер», за виразом Ліотара, делегітимуються і «втрачають довіру» [4, с. 10–11]. Відтак постмодерн – доба спростування макронаративів та їх денонсацій: доба, яка за визначенням унеможливує універсалізм як такий. Не вдаючись до детального розгляду постмодерністського дискурсу, зазначимо лише властивий йому прихований квазіуніверсалізм негативного гатунку.

Насправді, постмодерна декларація про втрату влади метанаративами не супроводжується належним з'ясуванням ані конкретної системи, ані достеменного змісту цих наративів як практик мислення та розуміння. Маємо радше назви – як от «емансипація», «діалектика Духу», «герменевтика смислу» тощо – зміст яких не прописаний і механізм дії яких як універсальних зразків («першообразів») всіх актів розуміння та культурних артикуляцій не представлено у скільки-небудь розгорнутому вигляді. І, звичайно, загальне твердження про те, що ці схеми артикуляції і тлумачення «втрапили довіру» і не використовуються нинішнім мисленням теж не підкріплено лінгвістичним та соціологічним аналізом достатньо репрезентативного масиву текстів. Внаслідок цього постмодерна декларація виглядає радше не констатацією дійсного стану речей, а цілком *універсалістською вимогою* до всіх мислячих *зрєктися* певних загальних зразків здійснення думки.

Слід визнати, що попередня видатна версія «перегляду всього усталеного» – а саме європейський нігілізм другої половини ХІХ – початку ХХ століття – містила в собі значно більше сили і переконливості. Разом з тим, постмодерна настанова мала дійсно широкий успіх як універсальна пропозиція певного зразка розуміння та дискурсу. Навряд чи можна вважати підтвердженням постмодерний діагноз про «смерть» метанаративів; але досить очевидно, що у вигляді «постмодерного мислення» створено новий метанаратив (або,

ліпше, скажемо «універсалістський дискурс»). Його універсалізм має негативний характер і полягає у відкиданні «метаоповідей», а власне – класичних модерних засад життя і мислення. Відтак на основі цього відкидання виникає негативний універсалізм «пост».

«Пост-» не є змістовною позицією; це лише *опозиція* до модерних дискурсів. Відтак виникає свідомість і дійсність, які складаються з «посттоталітаризму» і «посткомунізму», «постлібералізму» і «постполітичного», «постіндустріального» і «постнаціонального», навіть йдеться про «постлюдство». Так виникає епоха, відзнакою якої стає негативна позначка «пост-»; тобто епоха, яка позиціонує себе як «закінчення сучасності» і «вичерпаність проекту модерну». Разом з тим, як це не дивно (а у світлі вищенаведених «хвиль» перегляду модерну здивування не має виникати), негації «пост-» вочевидь не вистачає радикальності, акценту інноваційності. Бо постмодерн насправду виявляється ствердженням та продовженням модерну: «Постмодерн хоч і трансформує модерн, але не завершує його і не перетворює на антимодерн» [1, с. 301].

Негативне визначення дійсності, яке пропонує постмодерна оптика, є вочевидь недостатнім. Ніщо не може існувати на основі того, чим воно не є; цей тип ідентифікації прийнятний хіба що для періодів соціальних катаклізмів, руйнації старих суспільних порядків, тобто для суто перехідного стану. Буття потребує визначення того, що стверджується, а не лише того, що скасовується і втрачає дієвість. Протягом останніх десятиліть ХХ століття префікс «пост-» був цілком виправданим рефреном глибоких трансформацій, які відбувалися у світовій економіці, політичній системі, освіті, технології тощо.

Не буде перебільшенням сказати, що наприкінці минулого століття відбулася зміна системи історичних координат і всесвітніх соціально-політичних диспозицій. Це пов'язано передусім з крахом світової системи соціалізму і біполярного світу, який визначався всеохопним суперництвом двох наддержав. Після соціально-політичних катаклізмів 1989–1991 років у світі залишився один універсальний соціальний зразок – демократичне громадянське суспільство з ринковою економікою, – який зазіхав на роль визначального нормативного порядку. Але зникнення універсальної соціально-політичної альтернативи у вигляді комуністичної системи вивело на перший план розмаїття інших, локальних альтернатив, які набувають все більшої значущості, усталеності і розмаху. Серед них першорядну роль відіграє Китай, економічна активність якого швидко стала однією з провідних складових світового господарства.

Інтенсивні міграції останніх десятиліть різко змінили етнокультурний склад цілих суспільств (передусім європейських). Інформаційні технології створили нові умови діяльності світових ринків – ринку праці, ринку капіталів, промислового та сільськогосподарського ринків тощо. Швидко трансформуються форми та інституції освіти, іншим став процес соціалізації, режим міжлюдських контактів, праці і відпочинку. Немає сенсу перераховувати неосяжні у своєму розмаїтті зміни, які охопили всі сфери життя людини. Власне, навіть не у змінах як таких полягає відзнака поточної ситуації. Зміни відбувалися завжди, і в багатьох сферах вони були більш радикальними, ніж зараз (наприклад, у царині наукових та технічних відкриттів друга половина ХІХ – початок ХХ століття значно випереджає аналогічні здобутки останніх десятиліть). Головна відмінність полягає в тому, що всі трансформації отримують спільний знаменник, яким стає *процес глобалізації*. Метаморфози відбуваються не лише в окремих сферах життя – вони набули дифузійного та кумулятивного ефекту.

Таким чином, на місці невизначеного світу «пост-» постав світ, який стрімко глобалізується. Водночас зміщуються смислові акценти. Всі міркування з акцентом «пост-» на сьогодні виправдано вести в контексті осмислення генези нового всеохопного універсалізму – всепланетного, глобального людства. Це і є нова реальність та нова визначеність, яка дає ім'я нинішній епосі. Світ «пост-» закінчив своє існування – глобальний світ розпочав своє буття.

Глобалізаційні процеси доволі розмаїті і численні. Вони мають відмінний вигляд, зміст і форму в різних сферах суспільного життя, міжнародних відносинах держав, демографічному стані населення, екології природного середовища тощо. Але їх спільним знаменником є одне – виникнення *всепланетного людства*. З безлічі окремих існувань традицій, народів, культур, осіб складається всеохоплююче *спів-існування* всіх-у-дотичності-до-всіх. Індіанець в лісах Амазонії може нічого не відати про Резерфорда, структуру атому та роботу ядерного реактора. Але викид радіаційних відходів на атомній електростанції навіть з іншого континенту стає реальним чинником його життя. Мешканець Бурятії, який обмінює рублі на долари, щоб зберегти свої заощадження від інфляції, навряд чи знає, що таке Федеральна резервна система США і не уявляє її функцій, але обмінявши долари підтримує її роботу і забезпечує стабільність американської валюти.

Не будемо множити приклади, розмаїтість яких неосяжна. Важливіший за них висновок: сучасні економічні, технологічні, соціальні, політичні процеси створюють світ, в якому існування кожного – незалежно від його волі – дотичне до всіх, і буття всіх дотичне до кожного. Планета стала надто тісною. Масштаби сучасного господарювання, політичної, технологічної та соціальної активності не залишають жодного місця незайманим і жодне існування не полишається у самодостатності – наодинці з самим собою. Це справедливо як по відношенню до держав, національних економік, культурних традицій, релігійних конфесій, так і щодо конкретних індивідів, місцем життя яких все більшою мірою стає весь світ (або, точніше, буття-у-дотичності до всього людства).

Дискурс, який відправляється від феномену глобалізації і має його не тільки за тему, а й за власний змістовний горизонт, назовемо «дискурсом глобалізації». Цей вислів має подвійний сенс: перший охоплює все те розмаїття інтелектуальної активності, яке спричиняють процеси глобалізації в яких вона засвідчує себе. Другий сенс дещо іншого гатунку: він позначає теоретичні стратегії мислення, завдяки яким певним чином можливо осягати і розкривати феномен глобалізації. В цьому, другому сенсі дискурс глобалізації можна констатувати як такий, що поки ще не склався і знаходиться у процесі становлення. Глобалізація формує і передбачає новий універсалізм людини, а саме – універсалізм буття всепланетного людства. Тому перспектива дискурсу глобалізації окреслюється на основі аналізу тих практик мислення – назовемо їх універсалістським дискурсом, – якими покладається і розгортається феномен людини в її універсальності. Ці, введені і опановані теоретичним розумом універсалізми створюють ґрунт, на якому може постати універсалізм всепланетного людства.

Перший діагноз нашого часу полягає в тому, що сьогоденне мислення не усвідомило і не визнало *своєї теми*. Власне кажучи, воно не знає, чому саме присвячене. Воно практикує саме себе в своїх усталених настановах і системах розуміння, тоді як світ рухається сам по собі, фактично без участі і відчутного впливу цього мислення, і шлях його виявляється ще більш невідомим через густий «смог» численних викидів від стереотипів розуміння, які навіюють ілюзію звіданості світу, в якому ми існуємо.

Було б самовпевнено стверджувати, що нам відома відповідь на питання щодо змісту нового універсалізму, який покликаний уможливити існування. Те, на яких засадах уможливиться існування глобального світу, складає відкриту проблематизацію, розв'язання якої є справа подальшої історії людства. Можна лише зазначити, що тут маємо єдність взаємовиключних вимог, антиномію у точному сенсі слова. Адже, з одного боку, особливість глобального світу як буття полягає в тому, що властиві йому внутрішні відмінності різних культур та ідентичностей не можуть бути усунені більш загальним принципом консолідації (в тому числі найбільш гнучким та ефективним з принципів такого роду – модерною презумпцією єдиної природи людини). Віддамо належне продуктивності спадку новочасової соціальності – наріжний для неї принцип невід'ємних прав людини, так само як і кореспондуючі з ним соціально-політичні моделі суверенітету та національної держави зберігають свою регулятивно-впорядковуючу роль й у наші дні

(в тому числі для сфери міжнародних відносин). Однак зрозуміло, що сучасний світ є світом не тотожності, а розрізненень та відмінностей.

З іншого боку, попри всі відмінності люди різних культур та соціальних традицій примушені співіснувати в єдиному глобальному світі. Відтак питання про універсалізм доби глобалізації перетворюється на питання про спосіб співіснування неспростовних відмінностей.

Наявність антиномії є важливим теоретичним сигналом для мислення. Вона не означає, що проблема не має рішення. Вона лише вказує, що рішення не може постати на ґрунті жодної з утворивши антиномію альтернатив. В нашому випадку це означає неможливість як субстанційної єдності (=універсалізму тотожності), так і замкненої на себе окремішності. Іншими словами: всепланетне людство не може постати ані як колективна ідентичність будь-якого гатунку (що дорівнює унеможливленню жодної метапозиції), ані як сукупність замкнених в собі ідентичностей окремих культурних світів.

Світ ніколи не був гомогенним. Це твердження уявляється самоочевидним і незаперечним. Через це видається, що свідомість, яка у пошуках розуміння нинішнього стану людства та його перспектив робить наголос на глибоких відмінностях, притаманних глобальному світові, повторює банальності. Однак на перевірку саме твердження про завжди існуючу строкатість і різноманітність людського світу, репрезентовану багатоманітністю культур, своєю чергою, є не настільки очевидним, як видається.

З тієї простої причини, що *світ не завжди існував*.

Хочу нагадати, що світ, який вміщує людство, виник разом із всесвітньою історією й у перебігу цієї історії. Отже, як такий він є нещодавнім історичним продуктом. Загалом його буття збігається з генезою та всепланетним успіхом модерної, тобто новоевропейської цивілізації.

Коли ми говоримо, що світ завжди був культурно різноманітним, ми бачимо все в *ретроспективі всесвітньої історії*. Але оптика такого погляду – очевидний анахронізм. Де та метапозиція, та точка, з якої можна оглянути й побачити стверджуване як самоочевидність розмаїття, скажімо, за доби Римської імперії, або європейського раннього середньовіччя, або Китаю до краху династії Хань? Відмінність існує для того, хто передбачає відмінність і здатний її углядіти. Вона – величина аж ніяк не натурального порядку, а наслідок особливої установки на *визнання відмінностей*.

Лише коли відмінності з *простої фактичності*, якою завжди можна знехтувати перед лицем відповідних *значимостей*, набувають характеру *права* на відмінність, лише відтоді можна говорити про світ, в якому *відмінності є*. Такий світ виникає за доби модерну.

Першою найважливішою відмінністю, яка запотребувала права на визнання, стали конфесійні відмінності доби Реформації. Породивши нескінченну перспективу релігійних війн, які тривали загалом майже півтора століття років, конфесійні відмінності, нарешті, набули рівноважної форми свого існування, якою став принцип *свободи совісті*. Разом зі свободою совісті народилася *толерантність*. Відповідно першою формою толерантності та її конституювальним смислом стала *віротерпимість* як співіснування різних за змістом та спрямованістю «внутрішніх вимірів» різних індивідів. Увесь подальший розвиток принципу толерантності є, по суті, трансформацією та збагаченням віротерпимості через множинність її застосувань та модифікацій. Вихідним пунктом модерної толерантності була свобода совісті, її апофеозом – *суспільний договір*.

Але не толерантність є вихідним принципом. І навіть не визнання відмінності – *право на відмінність* – як таке. Вихідною підставою є особлива, *модерна версія людини*, яку зазвичай позначають як *автономію індивіда*, особистості або просто «самість». Первинним утіленням модерної самості стала автономія віруючого, досягнута та обґрунтована протестантизмом. Об'єднавшись своєю вірою з Богом безпосередньо, через слово Святого Письма, а не за допомоги виконання церковних приписів, індивід дістав міцне підґрунтя своєї автономії.

Зі сказаного зрозуміло, що мало застосовувати поняття культурних відмінностей; найголовніше – це режим їх існування. Найперше, що потребує пошук відповіді, це *переосмислення статусу* культурних відмінностей. Зазвичай ці відмінності сприймаються в межах більш універсального смислового горизонту, унаочненням якого виступає, зокрема, єдиний нормативний порядок. Це ми бачимо в розглянутому вище мультикультуралістському дискурсі, й зокрема у такого його чільного представника, як Ч. Тейлор [5, с. 52–71]. На противагу класичній ліберальній політиці «рівної гідності», Тейлор обстоює оновлену ліберальну політику «чутливості до відмінностей». Одразу виникає питання: якого гатунку відмінності повинні бути визнані? Тут постає ключова проблема. Якщо взяти розмаїття взагалі існуючих відмінностей, то на них *не може* орієнтуватися жодна політика. Тому що не можна створити закон для кожного, з приводу кожної індивідуальності, закон все таки ж всезагальний і не здатен врахувати все розмаїття відмінностей. З цього випливає єдино можливий висновок: буде врахована та відмінність, яка у політичному змаганні виявить себе настільки вагомою, що з нею потрібно буде рахуватися. Але якщо так, то насправді маємо зовсім не політику визнання відмінностей. Адже принцип – власне політика – існує там, де визнання йде попереду вияву сили і впливає з права. Якщо ж визнання йде за виявом сили, рахується з ним, то маємо не суто визнання, а змушену реакцію. І якою б вірною чи точною така реакція не була, вона не сягає значущості теоретичного принципу дії.

Проблема сучасного світу полягає в тому, що його складають – від початку, засадничо – такі фундаментальні «відмінності», які самі змушують рахуватися з собою, а не очікують чутливого їх врахування кимсь. Цей агент, який їх визнає і враховує, просто відсутній у сучасному світі. Такої метапозиції *не існує* [3, с. 61–78]. Її заперечує і відкидає процес глобалізації. Значущість культур – не питання їх цінності і масштабу досягнень. Судження про них має бути не *аксіологічним* (й тим більш аксіологічно упередженим – таким, що бере за основу власну систему цінностей), а *онтологічним*. Всі культури рівні не за історичними здобутками, а тим, що забезпечують можливість людського буття. Вони є рівними як способи буття людей – їх учасників; кожна культура, забезпечує можливість людського буття для ось цих людей, котрих обіймає.

Доки залишатися на ґрунті концепту людини як такої (абстракції людини, її родового поняття), ця думка не може виникнути. Бо тоді люди – просто екземпляри: представники роду, певної всезагальності. Яке вони мають значення в своїй особовості? Але якщо ця родова універсалія скасовується, і ми виокремлюємо «ось цих людей» як дійсність, щодо якої мислимо, тоді може теоретично конституюватися твердження, що культура для оцих людей і є власне їх природою і їх буттям. Відтак виникає висновок, що культури рівні в тому, що є підвалинами самовідтворення людей в повноті їх людяності (тобто власне людської визначеності). В цьому жодна не має переваги перед іншою. Хоча конкретний зміст цієї людяності завжди різний, але це не має жодного значення.

Подібний хід міркування кореспондує з вихідним модерним концептом єдності людської природи, хоча тут він і перетворюється на множинність людських природ. Але зберігає свою дієвість в межах кожної культури. Згадаймо, що модерна природа людини полягає передусім у праві на життя. Це презумпція того, що кожна людина є живою істотою, і в цій своїй життєздатності вона має абсолютну дійсність і абсолютне право. І такою ж абсолютною дійсністю стає культурна визначеність в контексті мультикультуралізму. Просто кажучи, якщо для модерної класики бути – це означає бути живим, то введення ідеї культури означає, що людина не може бути живою, не може існувати, не будучи, скажімо, жінкою чи чоловіком, чи німцем, чи навіть професором філософії.

В чому саме полягає культурна визначеність – це вже окреме і завжди конкретне питання. Головне – це презумпція того, що дана визначеність є не онтичною, а онтологічною: вона невід’ємна від буття людини як людини. Відтак, проблема полягає не у *визнанні особливостей* (про що весь час каже Тейлор) – тих особливостей, якими

ідентифікуються індивідуальності (чи то особи, чи то спільноти). Достеменною проблемою якраз полягає у *співіснуванні універсалізмів*, які є принципово *неспростовними*. Це дійсно велика проблема і велике завдання для теоретичного розуму.

Жодної позитивної відповіді щодо антиномії існувати не може. Бо будь-яка спроба позитивної відповіді зразу відтворює єдиний нормативний порядок, єдиний універсалізм, хоч би у вигляді мови, на якій здійснюється це промислення. Єдиний універсальний порядок неможливий не лише як дійсність відносин людей, він неможливий навіть лінгвістично – як розуміння і висловлення цієї єдиної смислової нормативності. Тут до місця згадати потрібне горгіївське відкидання дійсності, коли він каже, що якщо б навіть ми мали істину, все одно не могли б її висловити так, щоб нас зрозуміли.

Якщо питання неможливо розв'язати позитивним чином – вибудовою нового універсалізму, – слід вдатися до негативної стратегії. Тобто стратегії не ствердження, а *уникання*, застереження, утримання. Так, щоб здобута позиція не стала способом взаємної анігіляції існуючих відмінностей. Це можна позначити як апофатичний підхід, чи апофатичну філософію. Вона передбачає конституювання позиції, яка буде складатися з утримань, а жодним чином не з тверджень будь-якого гатунку.

Але якою має бути людина, котра відповідає цьому режимові буття? Що відбувається з класичною модерною версією людини, засновком якої була свобода, а визначальною характеристикою життєдіяльності – творчість?

Чарльз Тейлор у відомій праці «Джерела самості» виокремлює три конституювальні моменти модерної ідентичності: внутрішній вимір людини, звичайне життя та включеність у природу [6, с. 9]. Не спинятимуся на них, оскільки важливе інше: те, що Тейлор фактично ставить знак рівності між самістю й ідентичністю. Навпаки, *виходячи з історії модерну їх необхідно розвести*. Підставою для цього є відмінність у типі конфліктів, характерних для людини у патерні самості, з одного боку, і людини у патерні ідентичності – з іншого.

Чому тут йдеться про конфлікт? Тому що толерантність важлива не сама по собі, як моральна цінність або особиста чеснота. Вона являє собою ефективний *механізм розв'язання та усунення конфлікту*. І, отже, є стратегією досягнення *мирного співіснування* – завжди *співіснування* – людей.

Автономія індивідів у тій формі, в якій її обґрунтовано природничо-правовою парадигмою Нового часу, є не тільки позитивним началом, а й джерелом неминучих конфліктів. Способом їх розв'язання, а отже, вищою формою класичної толерантності став *суспільний договір*. Але суспільний договір і засадова стосовно нього природно-правова парадигма в розумінні людини залишаються задовільним розв'язанням *доісторичної доби мас*, яку започаткували завершення на середину XIX сторіччя промислової революції та перемога буржуазних перетворень в Європі того самого часу.

Перехід від самості до ідентичності пов'язаний зі зміною характеру історичної дії та процесу. Патерн самості відповідає ситуації *емансипації особистості* (індивіда). При цьому денонсують усі соціально-станові розмежування і фундаментальним, всевизначальним первнем стає *природа людини*. Відповідно суспільство постає як реальність, яку перевстановлює сила самовизначення індивідів. Індивід з його невіддільними правами, які, по суті, є *правами людської природи*, стає підґрунтям і наріжним каменем усєї соціальної реальності. Це – класична ліберальна ідея, яка передбачає взаємне визнання людини людиною (кожного кожним у природності його людської природи); відповідно самість передбачає рефлексивну самовіднесеність. Концепт єдиної природи людей стає універсальним розумінням сутності людини, що претендує на всезагальність і незаперечність. Це ситуація модерної класики.

Навпаки, патерн ідентичності передбачає *змагання* універсальних проектів. Хоч як це парадоксально, універсальне розуміння людини виявляється не єдино можливим. Найближчим вираженням універсальних проектів є конструктивістські утопії суспільства. Їхні найпоказовіші приклади – тоталітарні утопії (або інший випадок – імперіалістичний

колоніальний проект). У силовому полі універсальних *конкурентних* проектів історія починає здійснюватися в режимі масових мобілізацій.

Мобілізації можуть мати різний характер: від військових та ідеологічних мобілізацій тоталітарних суспільств до мобілізацій смаку у масовій культурі або мобілізацій споживання у «суспільстві добробуту» (*prosperity society*).

У чому ключова відмінність патерну ідентичності від патерну самості? Самість побудована на ґрунті самовизначення. Звідси – ключова роль поняття автономії. Навпаки, ідентичність передбачає рефлексивну самовіднесеність, *опосередковану інакшістю*, тобто присутністю *значущого іншого*. Причому ця значущість має не тільки постати у межах мого смислового горизонту, а й бути виходом за його межі. Тобто від принципу суб'єктивності здійснюється перехід до принципу інтерсуб'єктивності. Значущим є не те, що визнала моя суб'єктивність, а те, що вможливорює інтеракцію суб'єктів, образно кажучи, їхню зустріч, їхню сумісність.

Ідентичності немає самої по собі – вона завжди стосовно когось. Тому замість бути єдино-однинною, ексклюзивною ідентичність завжди є множинною. По суті, самість завжди одна, навіть якщо їх «багато». Ідентичність завжди множинна, навіть якщо вона одна. Самість задана покладанням, ідентичність – розрізненням. Коротше кажучи, ідентичність – це самість, яка визначає себе через участь в універсальних проектах. Що відбувається з толерантністю за доби ідентичностей? Вона набуває вигляду «політики визнання» значущих відмінностей (про що вже йшлося вище). Підставою визнання значущого іншого є можливість *злиття смислових горизонтів*, тобто, якщо взяти до уваги герменевтичний сенс цього поняття, принципова *досяжність взаєморозуміння*.

Тепер ми підходимо до нинішньої ситуації, яка дезавує патерн ідентичності, делегітимує його. Твердження може видатися дивним, таким, що ніяк не відповідає станові сучасного світу, зануреного в кризу ідентичностей і водночас пройнятого палким бажанням їх здобути. Це настільки характерне явище, що можна визначити сучасний світ як світ кризи ідентичностей. Ідентичність виглядає тим, що втрачено або зруйновано і що ретельно шукають як бажане досягнення. Дозволю собі твердження, що такий пошук є безплідним – ідентичність за нинішніх умов не може бути знайдена. Їй просто немає місця в актуальному нині просторі залученостей.

Поясню свою думку. В останні десятиріччя ХХ сторіччя історія робить новий поворот, інспірований науково-технічною революцією. Формування так званого інформаційного суспільства і ситуація глобального світу стали найбільш масштабними втіленнями зміни характеру історичного процесу. Від історії, здійснюваної в режимі масових *мобілізацій*, ми перейшли до історії, конституювальним началом якої є багатоманітні форми *мобільності*. Що це тягне за собою для розуміння нашої теми?

Глобальну ситуацію від двох попередніх («доби самості» та «доби ідентичності») відрізняє неусувна відсутність універсального смислового горизонту. Внаслідок цього не може здійснюватися не тільки самопокладання та самовизначення (тобто реалізація патерну самості), а й діалог та визнання як такі (тобто реалізація патерну ідентичності). Толерантність, якщо вона ще існує, набуває вигляду стійкості до нерозуміння. Панівним стає принцип «утримання від...», невтручання, у розумінні відмови від єдиного універсального порядку та загальної нормативності.

Якщо з патернами самості та ідентичності все, загалом кажучи, зрозуміло, то нова ситуація залученості потребує продумування, щоб розкрити її в її власному сенсі. Поки що її можна окреслити лише дуже загально й попередньо, у вигляді опозицій попереднім засадовим концептам. Тоді отримаємо приблизно таку картину: залученість як опозиція ідентичності, констеляції на противагу універсальним проектам, мобільність проти мобілізацій і негативні за своїм характером презумпції на місці колишніх позитивних, тобто утримання / невтручання на місці визнань та пов'язаних з ними домагань. Способом буття людини, який відповідає цим умовам, є *сингулярність*.

Сингулярність, це третій (після самості та ідентичності) формат людського існування та самообґрунтування людини, який постає в контексті еволюції сучасної (модерної) цивілізації. Поняття сингулярності походить від латинського «singularis», що означає «одиничний, унікальний, особливий». У спеціально-науковому контексті це поняття чи не вперше використав у середині ХХ століття математик Дж. фон Нойман для позначення точки, за якою екстраполяція починає давати безглузді результати, тобто непередбачувана. Цей момент непередбачуваності після певної якісної зміни процесу або системи є чи не головним у застосовуваннях поняття сингулярності в різних науках. В астрофізиці поняття сингулярності використовується у теорії чорної діри та деяких теоріях походження всесвіту, позначаючи фізично парадоксальну (зрештою, неможливу за фізичними законами) точку з нескінченно великою масою і температурою і нульовим обсягом (образно кажучи таке собі «все, яке є ніде»).

В гуманітарно-антропологічному сенсі сингулярність покликана зафіксувати такий стан людського існування, коли активність та загалом життєдіяльність людини переходить у режим входу-виходу в різні системи контактів. Це характерна ситуація існування у мережному суспільстві, коли основною соціальною якістю особи стає користування мережею, у вигляді якої починають існувати суспільні стосунки взагалі. У світі мереж особистостей начебто немає, вочевидно реальністю є лише різноманітні мережі. Однак самі мережі постають, розвиваються чи, навпаки, згортаються лише шляхом індивідуальних залучень їх учасників. Ці залучення є цілком самочинними і принципово непередбачуваними; особа суто індивідуально активізує себе як учасника мережі і так само неконтрольовано ззовні припиняє свою участь у ній. Єдина дійсність – мережа – фактично тримається тим, чого начебто не існує: порожньою точкою входу, яку може перетворити на конкретну ланку мережі лише сам індивід. Це і є людське буття в режимі сингулярності.

Сингулярність вочевидь сутнісно відмінна від класичної самості, вона не має начебто автономії в тих вагомих формах, які відрізняли самість; не менш глибоко вона відмінна й від ідентичності, адже в мережі відсутня та змістовна спільнотність (всезагальний суб'єкт), приналежність до якої є визначальною для ідентичності. Сингулярність нічому не належить, окрім спонтанності власних залучень. В той же час, глибоко відрізняючись від самості та ідентичності, сингулярність парадоксальним чином у зовсім іншому форматі відтворює принцип самовизначення, властивий самості, та принцип колективної всезагальності, характерний для ідентичності. Доволі тривіальним є згадування логіки відкидання відкидання, однак тут саме той випадок, де вона цілком очевидна. Сингулярність не лише щось цілковито інше відносно самості та ідентичності, вона водночас відтворює в собі їх властивості вже в сутнісно новому вигляді. Одночасно це задає принципово інший формат свободі та творчості, однак – і це, мабуть, принциповий висновок з усієї нашої розвідки – не усуває їх з числа конститутивних чинників людського буття. Свобода тепер стає свободою залучень/вилучень (так тепер формулюється фундаментальна для поняття свободи ситуація вибору), центр ваги творчості переноситься на створення привабливих точок доступу та загалом нових мереж.

3.1.3. Соціальний ефект альтруїзму

Ще один важливий вимір проблеми творчості полягає у питанні про ті чинники, які її живлять та взагалі є спонукою для життєдіяльності в режимі креативності. У попередньому розгляді ми виявили, що онтологічний засновок творчості утворює здатність людини до самовизначення; понад те – не просто здатність, а самовизначення, яке стало синонімом та запорукою *людської гідності*, єдино достойного власне людини способу існування. Внаслідок цього не самовизначатися, не бути творцем, в певній мірі означає не бути людиною, не мати повноцінного з людської точки зору життя.

Водночас з цією онтологічною презумпцією модерн створює й форму її реалізації, якою став дух всезагального змагання, конкуренції, який пронизує всі людські – соціальні,

економічні, інтелектуальні тощо – стосунки. Принцип конкуренції у стосунках між людьми, поєднаний з принципом «панування над природою» (нічим не обмеженого її предметного перетворення) вже протягом ранньомодерної доби виявив свої серйозні вади та, відповідно, породив впливові стратегії його критики (однією з чільних критик став від середини ХІХ століття марксизм). Разом з тим, попри безліч трагічних наслідків новітньої експлуатації людини людиною та не менш жорстокої експлуатації природи, які в моральному плані не підлягають жодному виправданню, історична дійсність ніколи не дорівнювала «чистій ідеї» чи дії відверненого принципу. І чим різкіше оприявнювалися згубні наслідки нічим не врівноваженої конкуренції, тим активніше вироблялися способи протидії її негативним наслідкам.

Вже на кінець ХІХ століття набула загального усвідомлення ідея того, що цілісність та продуктивний розвиток суспільства загалом не можуть забезпечити «чиста свобода» (яка тягне за собою необмежену конкуренцію як вільний самовияв сил і здатностей кожного) та корелятивне до неї прагнення «максимізації власних здобутків». В принципі, це було очевидно вже для ранньомодерних мислителів, відображенням чого стала концепція суспільного договору у межах природно-правової парадигми. Однак загальносуспільне усвідомлення цієї обставини та вироблення відповідних соціальних форм рівноваги відноситься вже до кінця ХІХ–початку ХХ століть. Цю важливу соціальну метаморфозу констатував вже Енгельс наприкінці свого життя, який писав про те, що в умовах загальної виборчої системи та розвиненого парламентаризму робітничий клас здатен взяти владу і досягнути своїх цілей без соціальної революції.

Разом зі становленням і розвитком соціальної держави у ХХ столітті, зростала і посилювалась соціальна відповідальність капіталу. Це важливо підкреслити, адже саме в капіталі концентрується нічим не обмежене прагнення прибутку, тобто приватний егоїзм та нещадна конкуренція дістають найвищого виразу. Отже, використання капіталу не за логікою примноження прибутку, а за логікою досягнення суспільно, соціально значущих цілей, є найкращим аргументом проти всезагальності конкуренції. Фактично питання ставиться так: чи можливо існування капіталу, підпорядковане не власному корисливому інтересу, а суспільному благу? Іншими словами: чи чужий капіталу альтруїзм?

Питання може здатися риторичним, однак на перевірку ми бачимо, що невіддільною складовою існування значних капіталів у західному світі є *благодійність* – тобто застосування капіталу якраз не з метою отримання прибутку, а задля суспільного блага. Можна сказати, що *благодійність* є навіть *цивілізованою нормою* існування капіталу. Причому це навіть не просто дія морального імперативу, а настільки сильна максима, що стала внутрішнім чинником конкурентоспроможності. Капітал, позбавлений благодійної складової, перестає бути респектабельним, він виглядає *непристоїно*, а це в умовах цивілізованого світу тягне за собою і цілком відчутні економічні втрати. Конкурентна здатність такого «дикого» капіталу вочевидь поступається більш цивілізованим його формам. Хто програє – очевидно.

Ми відтворили логіку внутрішнього обмеження принципу конкуренції. Однак він обмежується і «зовні», з боку телеології людського буття. Загальним виразом цього обмеження є феномен альтруїзму, людинолюбства. А в основі його оцінки, його значущості для людської поведінки взагалі, лежить питання про те, чи є людська природа доброю чи злою?

Не будемо занурюватися в це фундаментальне філософське питання, яке відведе нас доволі далеко від безпосередньої теми креативного виміру людського буття. Обмежимося більш локальною розвідкою щодо альтруїзму як чиннику самоорганізації людської життєдіяльності та стосунків людей між собою. При цьому наше завдання полягатиме в тому, щоб з'ясувати, наскільки дієвою є альтруїстична настанова щодо людської поведінки і чи може вона (і в якій формі) бути чимось більшим, аніж благим побажанням у світі, динаміку якого визначає рух капіталів (цього соціально-економічного еквіваленту «голої» свободи і творчості у вигляді підприємництва).

Альтруїзм на позір виглядає як щось природне для людини, сумірне її сутності і навіть невід'ємне від неї. Справді, хіба добра налаштованість, приязнь, любов до подібного до себе не є чимось самоочевидним і само собою очікуваним? Однак таке абстрактне міркування зразу наражається на безліч заперечень з боку реального існування. Причому йдеться не лише про людей, а й про тваринний світ. Відомо, що серед тварин найжорстокіша конкуренція та ворожнеча існує якраз між представниками одного виду, тобто між *подібними*. Відтак альтруїзм важко визнати самоочевидною основою стосунків між людьми. Яким же чином він стає можливий, і що взагалі дозволяє визнати його реальною засадою співбуття людей, а не лише втішливою фантазією мрійників?

Не будемо зупинятися на тих культурних моделях поведінки, що передбачають не якесь абстрактне людинолюбство, а навпаки – обстоюють агресивність, войовничість, культ сили тощо. Більшість первісних культурних практик підпорядковані принципу таліона – покарання, що відтворює ту шкоду, що завдана винуватцем. І так переважно розуміється справедливість не лише за первісних часів, а й у пізніших історичних суспільствах. Принципово інші за логікою стосунки виникають лише на ґрунті християнства. Тут основоположне значення отримує любов до ближнього, яка є не просто бажаним почуттям, а ключовою релігійною заповіддю. Любити ближнього в християнстві – це те саме, що любити Бога.

В цій максимі важлива не лише спрямованість любові, а й сам тип відношення – любити. Це відношення та пов'язане з ним почуття здається нам самоочевидним, але саме християнству належить його відкриття та надання йому значення основи всієї життєвої практики. Певним чином християнин взагалі є тим, хто любить. Така виключна значущість любові пов'язана з її сакральним сенсом. Зупинимось на цих релігійних, власне християнських витоках альтруїзму, трохи докладніше.

Христос виокремлює дві головні заповіді, котрими повинен керуватися християнин. Це: «Люби Господа Бога своєю всією душею своєю» та «Люби свого ближнього, як самого себе!» (Євангелія від св. Марка, 12:30–31). Відмінність цих Ісусових настанов, як і загалом благої вісті, від старозавітних заповідей полягає у принципово іншому характері властивої їм нормативності. Заповіді Старого Заповіту – це закони, зовнішні норми, котрих необхідно дотримуватися як загальних зобов'язуючих встановлень. Особистісна воля діє відповідно їх у модусі виконання. Це – приписані їй, а не з неї самої висунуті імперативи.

Навпаки, Ісусові заповіді становлять регулятивні ідеї, котрими задається не та чи інша норма, а *тип свідомості*, характер світосприйняття. Заповіді Ісуса – не нормативи дії, а формула особистості. Це визначення людської особи, тим більш вагоме, що воно визначає людину у її Богоподібності. Адже Ісус каже про відношення другої головної заповіді до першої: «друга подібна до неї» (Євангелія від св. Марка 12:31). Тобто між «полюби Господа Бога твого всім серцем твоїм» та «полюби ближнього свого як самого себе» Христос встановлює відношення подоби. Два з трьох елементів у цих заповідях просто співпадають.

Перший – людина, котра приймає ці заповіді: «ти», «той, хто повинен полюбити». Другий елемент – відношення, котрим є любов у її повноті: «полюби всім серцем, всією душею твоєю, як самого себе». Нарешті, третій елемент заповідей, в якому, власне, і існує не тотожність, а подоба: той, на кого звернута любов. У першій Христовій заповіді це Бог, у другій – інша людина, «ближній твій». Таким чином, ближній уподібнюється до Бога, і повнота любові спрямовується як на Господа, так і на ближнього. Це і означає Богоуподібнення людини, тобто що через людину – ближнього свого – ми відносимося до Бога, і любов, котру ми віддаємо ближньому, ми тим самим віддаємо Богові.

Якщо ж звернутися до відомого визначення Бога у Першому посланні Іоана («Бог є Любов»), то отримуємо остаточне розуміння світоглядного і релігійного перевороту (оновлення), здійсненого християнством. Він полягає у самозначущості любові. Головним є не предметна спрямованість любові («кого чи що ми любимо»). Найсуттєвішим є *зміст*

відношення: знаходитися у любові, бути люблячим. Оскільки бог є Любов, то через все, що ми любимо, ми любимо Бога. Бога неможливо виділити як окремий предмет любові, він є її субстанцією, або, висловлюючись мовою трансценденталізму, умовою її можливості. У будь-якому вияві любові присутній Бог. Повнота, сила, незаперечність любові – це повнота, сила, незаперечність присутності Бога у бутті людини. Саме любов є тією силою, котра докорінно змінює сенс відомих біблійних заповідей, перетворюючи їх з норм закону на настанови благодаті. Там де закон вимагав жертви, благодать виказує милість. Принцип суду та кари поступається місцем принципу покаяння та милосердя.

Доходимо висновку: дві заповіді Христа – це не новий кодекс норм замість Мойсеєвого кодексу. Це також не виокремлення головних заповідей серед існуючих, оскільки саме таких у Мойсеєвому каноні (Декалозі) не знаходимо. Заповіді Христа складають *принципи перетворення*, переосмислення, переображення у християнському дусі кодексу людської поведінки: перетворення силою любові.

Відтак в альтруїзмі – як *людинолюбстві* – зміст відношення, тобто любов, у своєму витoku має релігійний, сакральний сенс. Так само, як і другий складник цього поняття – *людина*, яку маємо любити. Це не просто «людина як така», це наш ближній, любов до якого уможливлена подвійно: любов'ю до себе самого і любов'ю до Бога. Адже неможливо полюбити когось «як самого себе», якщо самого себе ти не любиш. Однак любити себе не означає, як часто гадають, простого себелюбства, егоїзму. Потурання собі, своїм примхам та сваволі це не означає «любити». Змістовно любов визначається подвійно: у бажанні кращого та у визнанні унікальності того, кого любиш. Власне, любов і є єдиною можливою формою визнання унікальності та стосунку до неї.

Модерна цивілізація здійснила секуляризацію основних принципів та цінностей християнства, однак зберегла їх дієвість вже в новій, світській формі. Альтруїзм та благодійність стали світськими парафразами християнської милості, яка, своєю чергою, є відтворенням в земному житті милості Божої за принципом уподібнення людини до Бога. Від початку християнство постало як релігія, спрямована на недуги світу – як релігія зцілення та спасіння. За відомим висловом Христа, «не здоровим потрібен лікар, а недужним». Любов до ближнього у вигляді різних благих діянь («добрих вчинків») утворює основу християнської поведінки. Саме тому в християнському світі набули такого розвитку різноманітні практики турботи про уражених, немічних, калік, жебраків. Це – хворі світу цього, вони найбільше потребують участі до себе.

Сучасна благодійність наслідує цю – в основі своїй релігійну – турботу. Хоча тепер вона підпорядкована більш абстрактному моральному сенсу. Слід визнати, що переведення альтруїзму та благодійності з реестру релігійних імперативів у ранг моральних чеснот, значно послабило їх дієвість та спонукальну силу. Особливо це відчувається у суспільствах, які – як от сучасне українське – перебувають у стані гострої соціальної кризи, супроводжуваною цілком закономірною моральною деградацією. Менш негативний вигляд це має на рівні особистісному. Люди в дотичності-один-до-одного нерідко виявляють кращі якості турботи про ближнього, навіть коли їх власні сили та ресурси дії вкрай обмежені. Кричущою є ситуація стосовно найбільш забезпеченої частини суспільства, породженої крахом соціалістичного ладу і новими, капіталістичними – або радше квазі-капіталістичними – умовами господарювання.

У даній констатації криється велика проблема. Адже йдеться не просто про моральні якості «багатих» та «бідних». Проблема в тому, що в модерному секуляризованому суспільстві благодійність великою і навіть переважною мірою є справою не приватних осіб, а найбільшої соціальної сили – капіталу. Він за доби модерну стає, образно кажучи, основним автором благодійності. І це не абстрактне побажання до капіталу, не моральне напучування, а його вагоме соціальне покликання. Звісно, якщо він відповідає своєму вихідному цивілізаційному призначенню. Однак у нинішньому українському суспільстві цього ефекту капіталу так само мало, як мало загалом цивілізованості. Одне відповідає іншому.

За останні двадцять років в українському суспільстві з'явилася нова соціальна сила – приватний капітал, і поки що ця сила залишається «дикою». Дикість або варварство капіталу зовсім не є лайкою, а позначають певну соціальну якість явища. Йдеться про те, що у вітчизняних умовах з низки причин капітал не виробив пристойної, соціально корисної форми існування. Й дотепер він залишається у примітивному вигляді особистого чи колективного егоїзму, мало сумірного з життям навколо нього і потребами людей – зрештою, потребами суспільства як такого. Значна частина відповідальності за такий стан лежить на уїдливих стереотипах, вихованих ще радянською добою. Втім, генеалогія їх ще давніша.

Виглядає так, що капітал – як приватна власність – це цілковита приналежність особи, власника. Відповідно способом його функціонування є власний інтерес і зиск, який можна отримати від застосування капіталу. У цих прагненнях капітал начебто не здатен мати жодних моральних засад. Згадаймо відомі слова Маркса, про те, що капітал «при 50% позитивно готов сломати себе голову, при 100% він попирає все людське закони, при 300% не має такого преступлення, на яке він не ризикнув би піти, хоча б під страхом виселиць». Подібне уявлення, яке продовжує панувати в українському суспільстві, насправді має небагато спільного з дійсною природою капіталу. Спробуємо оприятити цю тезу.

Капітал зазвичай викликає до себе мало симпатії у пересічної людини. Ще менше симпатії, м'яко кажучи, викликають до себе люди капіталу. Попри свої незаперечні економічні функції у забезпеченні поступу виробництва, капітал сприймається здебільшого як соціальне зло. Особливо це відчутно у різноманітних соціальних критиків як сучасного стану цивілізації, так і загалом її модерної моделі, істотним виміром якої став капіталізм. Зважаючи на численні соціально-економічні суперечності та кризовий стан сучасного світу, цю інтенцію неважко зрозуміти і поділяти. Людині, утиснутій безліччю складних проблем, перед якими вона часто відчуває себе безпорадною, складно віднайти в собі добрі почуття до тих, хто начебто навіть не здогадується про їх (подібних проблем) існування і перебуває в позірній безтурботності життя.

Однак хоча капітал – як приватна власність – є персоніфікованим, присутньо він не продовження особи (як речі, що складають її ужиток), а самостійна соціальна сила. Щоб така сила виникла і почала працювати, необхідна низка унікальних культурних умов. Тому історично капіталізм виникає в конкретному місці, він є породженням модерної цивілізації. І – додамо – ніде і ніколи в іншому місці він виникнути не міг.

На сьогодні, коли капіталізм розповсюдився по всьому світу, ця його історична унікальність втратила очевидність. Однак засвоєння хоч би усім світом винаходів певної цивілізації – в даному випадку модерної – не змінює унікальності їх походження та їх засадничого сенсу. Національну державу, науку чи комп'ютер було винайдено у певному місці – і те, що ними зараз користується весь світ як *своїм надбанням*, нічого не змінює в обставинах їх походження. *Використовувати і винайти* – глибоко відмінні речі.

Чим же присутньо є капітал? Капітал – це чиста продуктивність, виражена у символічній, вільній від будь-якої натуральності формі. Його не можна зрозуміти як суто економічну категорію. Підвалини його існування значно глибші. М.Вебер слушно поєднав їх з релігійною практикою, хоч не зовсім коректно обмежив топосом протестантизму. Чиста продуктивність, яку втілює капітал, є нічим іншим, як парафразом *творчості*, творіння. На відміну від конкретної речі, яка має за собою перевагу конкретного вжитку, а відтак і користі, капітал сам по собі є ніщо. Його безпосередньо ніяк не можна спожити. В цьому сенсі капітал ще більш віртуальна величина, ніж гроші. Гроші все ж можна сприймати як універсальну річ. Сама натуральна форма грошей як певної речі цьому сприяє.

Натомість – капітал в жодному разі не річ, а лише спосіб існування грошей. Не гроші чи інші речі (опредметнена вартість), а їх чиста функціональність. Капітал є таке невловиме ніщо, яке, разом з тим, може майже все, на що взагалі спроможна людська

продуктивність. Уявити таку продуктивність, яка не зв'язана жодною предметною формою, можливо лише в культурі, яка має в своєму арсеналі ідею творчості. Що, своєю чергою, передбачає вихідне уявлення про Бога-Творця та творіння світу з нічого. Тобто має суто біблійні підвалини. В жодній іншій культурі, яка передбачає неусувну вписаність людини у світ і виключає можливість універсальної мета-позиції щодо нього, подібна ідея неможлива.

Що дає підстави пов'язувати «протестантську етику» та «дух капіталізму»? Це стає зрозумілим передусім в обширі кальвінської ідеї наперед визначення людини Богом до спасіння або загибелі. Творчість виступає рисою образу Божого в людині. Відтак успішна продуктивність, яку виявляє людина у своєму житті – а це оприявнюється у зростанні капіталу як універсального потенціалу людської спроможності – може сприйматися як свідчення обраності даної особи. Підпорядкована цьому імперативу людина прагне не багатства як такого, а засвідчення своєї обраності до спасіння.

Однак не лише протестантизм, а й не меншою мірою католицизм здатен сприяти «духу капіталізму». Відрізняється тут лише спосіб обґрунтування, який спирається не на ідею наперед визначеності, а на католицьку доктрину «добрих справ». Капітал – це зростання ресурсу можливого. Тому втілена у ньому потуга – це нечуване розширення можливостей добрих справ, а отже – знов-таки шансів до спасіння душі.

Від початку свого існування капітал є не голою можливістю збагачення чи розвитку виробництва як такого. Він містить певну концепцію людського існування, в основі якої – вільна людина в своїй необмеженій креативній здатності, що панує над природою. Виробництво і є матеріальним способом такого панування, а внутрішньою силою самого виробництва виступає капітал.

Зазвичай цією – суто економічною та виробничою – роллю капіталу обмежується його розуміння. В царині соціальних ефектів здебільшого йдеться хіба що про соціальні напруги та суперечності, що створює нерівномірний розподіл суспільного багатства. Відтак капітал в соціальній площині виступає переважно символом соціальної несправедливості.

Безумовно, з існуванням капіталу пов'язано чимало несправедливості, однак ми вже побачили наскільки обмеженим є його розуміння лише як економічної категорії. Бо у своєму вихідному значенні капітал є радше антропологічним та релігійним концептом, ніж просто економічним. Сама економіка як її знає модерн уможливується лише завдяки певній версії людини, обґрунтованої модерною думкою. Це вихідне світоглядне та релігійне значення капіталу, звісно, затуляється суто прагматичними контекстами його існування. Однак воно аж ніяк не зникає не лише за доби раннього капіталізму, а й до сьогодні. Складний світоглядно-релігійний комплекс, який від початку уможливив капітал як суспільний феномен, під впливом все сильнішої секуляризації, а також історичних перетворень, суттєво трансформується і отримує передусім соціальне звучання. Лише за формою власності капітал належить окремій особі чи особам. Посутньо він є тією економічною і соціальною формою, в якій суспільство концентрує свою виробничу потугу – здатність діяти взагалі. Чимало тверджень Маркса відрізняються ідеологічною упередженістю (зокрема, і ключовий для його доктрини закон про невпинне зубожіння робітничого класу – до речі, цей закон таки спрацьовував би, якби капітал мав ту суто корисливу природу, яку йому приписував Маркс). Однак він безумовно правий у тому, що капітал посутньо має не приватну, а суспільну природу, оскільки створюється суспільною працею – зрештою, всім суспільством. Тому і призначення капіталу є не суто приватне, а загальносуспільне.

Реалізацією суспільної природи і загальносуспільного призначення капіталу є його соціальна функція опікування інтересами суспільства – тим, що Аристотель називав «загальним благом». Відтак благодійність – це не примха окремого «доброго капіталіста», а закон існування капіталу в суспільстві. Благодійність не є вибором особи більш чи менш моральної. Вона є такою самою властивістю соціального існування капіталу, як

властивість металів проводити електричний струм. Звісно, всі соціальні закони опосередковані волею людей. Тому, всупереч природі самого капіталу, капіталіст може нехтувати закладеними у капіталі суспільними вимогами. Наслідком такого «дикого капіталізму» може бути лише руйнація суспільної системи, її криза і зрештою – крах. Який знищує ту персональну сваволю (часто з її носіями), яка безтурботно нехтувала властивостями великих соціальних сил, однією з яких є, безумовно, капітал.

Що цей висновок означає для України? Лише одне: якщо український капітал не буде цивілізуватися, реінвестуючи свою зростаючу потугу у спільне благо через різноманітні форми благодійності, то неминуче зростатиме соціальна напруга, яка зрештою виллється у гострі соціальні конфлікти та катаклізми. Дикий капіталізм означає спрацьовування капіталу за принципом індивідуальної корисливості – його наслідком є глибоке розшарування суспільства на вузький прошарок багатих та величезну масу бідних та зовсім злидених, межа між котрими досить розпливчата. Зрозуміло, що таке зростаюче зубожіння відкриває шлях до соціального катаклізму. Воно потребує з боку верхівки все більш напружених та репресивних зусиль для втримання ситуації свого панування, що автоматично тягне за собою зростаючу реакцію пасивного та активного спротиву. Цивілізування капіталу означає його існування відповідно до власної природи присутньої суспільної величини, що означає його роботу передусім на спільне благо всіх учасників суспільства.

Наостанок хочу зробити маленьку ремарку для тих, кому дані міркування здаються лише благими побажаннями, що вельми далекі від реальності. Часто нинішні американські власники великих капіталів (такі, як Б. Гейтс, Хілтон, У. Бафет та інші) залишають дітям у спадок лише невеличку частку своїх капіталів, спрямовуючи левову частину на благодійність. Взагалі уявити більш-менш значний сучасний капітал на Заході без постійної благодійної активності просто неможливо. Те, що на українських теренах видається якоюсь фантазією, вже стало нормою життя цивілізованого світу. Без подібної розумності та цивілізованості капіталу стійкий суспільний мир неможливий.

Література

1. Вельш В. Наш постмодерний модерн. – К.: Альтерпрес, 2004. – 320с.
2. Йонас Г. Принцип відповідальності. – К.: Лібра, 2001. – 400 с.
3. Концепція мультикультуралізму. – К.: Стилос, 2005. – 144 с.
4. Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. – СПб, 1998. – 160 с.
5. Тейлор Ч. Мультикультуралізм і «політика визнання». – К.: Альтерпрес, 2003. – 172 с.
6. Тейлор Ч. Джерела себе. Творення новочасної ідентичності. – К.: Дух і літера, 2005. – 696 с.

3.2. МИСТЕЦТВО ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ЯК ПАРАДИГМАЛЬНА СТРАТЕГЕМА УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У СУСПІЛЬСТВІ ЗНАНЬ

3.2.1. Криза університету і пошук нових стратегічних орієнтирів університетської освіти

Вже ХХ століття почали називати століттям освіти. Саме тоді були закладені принципи, які реалізуються в наш час. Було визнано, що освіта інтегрує навколо себе інші суспільні системи – економіку, науку, культуру, визначаючи не тільки перспективи розвитку суспільства, але й життєдіяльність кожної окремої людини. Освіта вже давно стала одним із першорядних факторів економічного розвитку, важливим інструментом політики будь-якої держави.

Утвердження у свідомості світової спільноти розуміння значення освіти як головної рушійної сили прогресивного розвитку людства призвело до того, що ООН проголосило ХХІ століття століттям знань. Водночас, ХХ століття внесло радикальні зміни в процес функціонування освітніх систем, що у свою чергу є лише відображенням революційних соціокультурних змін у розвитку людства. В узагальненому вигляді ці зміни можна представити так:

1) зміни соціального статусу освіти, яка із соціального інституту підготовки кадрів та соціалізації перетворилася на сферу генератора суспільного розвитку;

2) зміни інформаційного і технологічного базисів суспільства внаслідок інформаційної і комп'ютерної революції;

3) зміни спричинені процесами глобалізації – зростанням взаємозалежності країн у умовах розширення обріїв світу і виникнення «світу без кордонів». В освіті глобалізаційні тенденції знайшли втілення у Болонському процесі, у розробці проектів «глобального навчання і виховання» тощо;

4) зміни мети соціального та освітнього розвитку, яка вбачається у самоактуалізації людини, формуванні «інноваційної людини»;

5) зміни в екзистенційній ситуації людства, коли людина втратила визначені ціннісно-сміслові орієнтири у власному житті. Сучасний світ характеризується безпрецедентним зростанням випадковості, нестійкості, динамізму, непередбачуваності – «нестримний світ», «суспільство ризику», «футурошок як хвороба змін» – ось неповний перелік теоретичних метафор, що описують ці зміни;

6) зміни у сучасній науці і науковій картині світу – криза раціоналістичного світогляду, перетворення науки із частково вузькопрофесійної діяльності на відповідальне продукування наукового знання для організації суспільного та індивідуального буття за законами універсального світопорядку, підсилення міждисциплінарних зв'язків в науці, зростання масштабів синтезу природничих і гуманітарних наук, підвищення відповідальності вченого за майбутню долю людства;

7) зміни у самому характері освітнього процесу, пов'язаних із його масовізацією, технологізацією, інформатизацією, неперервністю.

Вже у «Всесвітній декларації про вищу освіту для ХХІ століття: підходи й практичні заходи», прийнятій у 1998 р. у м. Париж на всесвітній конференції ЮНЕСКО, зазначалося: «Масштабність і темпи перетворень такі, що суспільство усе більше ґрунтується на знаннях, так що вища освіта й наукові дослідження в цей час виступають як найважливіші компоненти культурного, соціально-економічного й екологічно стійкого розвитку людини, співтовариств і націй. У зв'язку із цим перед самою вищою освітою встають грандіозні завдання, що вимагають її самого радикального перетворення й відновлення, піддаватися яким їй ще ніколи не доводилося, для того щоб наше суспільство, що нині переживає глибоку кризу цінностей, могло вийти за рамки суто економічних міркувань і сприйняти більш глибокі аспекти моральності й духовності» [1].

Але тут виникає колізія: з одного боку, вища освіта має допомогти суспільству «вийти за рамки суто економічних міркувань» задля бачення більш широкої ціннісно-

сміслової перспективи свого розвитку, а з іншого боку, – сама вища освіта у ринковому суспільстві перетворюється на ринкову сферу надання освітніх послуг, де ефективність функціонування освітніх інститутів визначається їхньою конкурентоспроможністю.

У «суспільстві знань», де вища освіта стає визначальним фактором економічного і суспільного розвитку, інститути вищої освіти, зокрема й університет, мають стати підприємством з усіма наслідками, що із цього випливають. Ринок освітніх послуг підпорядковується, насамперед, економічним законам і механізмам і відбиває економічні інтереси своїх суб'єктів – продавців і покупців освітніх послуг. Знання стають товаром, який покупається і продається за гроші. Це принципово міняє природу вищої освіти і, особливо, культурно-освітній статус університету. Класичний університет, який за визначенням Вільгельма фон Гумбольдта був, насамперед, «територією вільного розуму» і виконував у суспільстві широкі культурно-просвітницькі функції, спрямовуючи свою діяльність на здійснення наукових досліджень на засадах академічної свободи і на всебічний гуманістичний розвиток особистості, переживає глибоку кризу. Зростання у ході становлення суспільства знань попиту на вищу освіту призводить до її масовізації. Це тягне за собою принаймні два наслідки, які становлять загрозливий виклики майбутньому університетів. По-перше, виникає загроза «макдоналізації» (Г. Рітцер) університетської освіти, тобто її стандартизації, уніфікації, усереднення. «Макдоналізований» університет втрачає свою унікальність як освітній інститут і може легко розчинитися серед інших інститутів вищої освіти. По-друге, держава вже не може забезпечувати повну фінансову підтримку діяльності університетів, чисельність яких постійно зростає, так саме як і кількість тих, хто бажає отримати вищу освіту. За таких умов, державне фінансування діяльності державних вишів у більшості країн постійно знижується і становить менше 50% відсотків від наявних потреб, а приріст нових вишів відбувається переважно за рахунок відкриття приватних закладів, якість яких не завжди відповідає стандартам класичного університету.

Крім того, діяльність університетів здійснюється сьогодні в умовах зростаючої конкуренції. Кожен університет прагне залучити до себе якомога більше студентів, підняти свій рейтинг, стати конкурентоспроможним у сфері надання якісних освітніх послуг. Ця конкурентна боротьба розгортається і загострюється як між університетами всередині країни, так і на міжнародній арені. Нагадаємо, що головна мета Болонського процесу – консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення **конкурентоспроможності** європейської системи вищої освіти і науки, створення системи інструментів для підвищення мобільності людського капіталу на європейському ринку праці.

Перетворення університетів на самостійних гравців на надзвичайно конкурентному ринку освітніх послуг позначається і на внутрішній структурі університетів, і на характері їх освітньої діяльності. Університети перетворюються на **економічні корпорації**. Те, ще це корпорації особливого роду – пов'язані з виробництвом і поширенням знань, суті справи не змінює. «Усі ланки університетської структури починають самовизначатися за ознаками конкурентоспроможності й прибутку. Всі факультети, лабораторії, наукові центри і навіть окремі професори розглядаються тепер під кутом зору того, скільки студентів, які приносять дохід, вони змогли залучити, скільки зовнішніх грантів і дотацій вони внесли у «загальну скарбничку», який їхній внесок у бренд університету на ринку освітніх послуг. Все сказане стосується й традиційно гуманітарних, «чистих» галузей знання. Вони не становлять виключення. Безперечними лідерами університетів стають ті з них, хто будь-якими способами (іноді далекими від академічних) залучають маси студентів, мобілізують демінутивну підтримку з боку фондів і приватних донорів, а також постійно працюють над своїм особистим брендом на зовнішньому ринку, включаючи престижні премії, гучні публікації, зв'язок зі ЗМІ та ін. У рамках університету виживає той, хто не тільки може зробити нове знання, але й має здатності вигідно його реалізувати в ринкових умовах. У цьому сенсі

передбачається, що кожний викладач повинен мати хоча б мінімальні таланти й в області менеджменту. Суто академічна стратифікація, як і раніше, має значення, але вона ні в якій мірі не може бути альтернативою вищевказаній тенденції». Тут ми скористалися реферативним описом ситуації, що складається в університетах внаслідок проникнення у них ринкових механізмів [16]. У художній формі ця ситуація дуже яскраво описана у романі Джеймса Хайнса «Розповідь лектора». Тут автор мовою художніх образів не тільки змальовує панораму змін в американському університеті, а й живописує їх згубні наслідки, як для самого освітнього інституту, так і для людей, що тут працюють і навчаються, а врешті решт і для усього суспільства, його морального і духовного стану.

Конкурентна боротьба за студента – це конкурентна боротьба за гроші, що виражається у поширеному гаслі «гроші ходять за студентом». «У цій системі координат виявляють себе і нові ролі студентів (магістрів, аспірантів). Тепер вони виступають як **клієнти** корпорації, **покупці** на ринку освітніх послуг, пропонованих університетом. І хоча відомі дисциплінарні обмеження відносно студентства як і раніше існують, але по всіх позиціях змінився статус студентів. Корпорація, як ніколи раніше, виявляється залежною від своїх клієнтів – від їхніх запитів, бажань, життєвих цілей і навіть капризів. «Покупець завжди правий!» – ця стара істина, що прийшла до нас із світу торгівлі, сповна заявляє про себе й в університетах-корпораціях» [16].

Ситуація ускладнюється тим, що ставлення студентів та їхніх батьків до університетської освіти стає все більш споживацьким. Це тягне за собою цілу низку наслідків:

- для багатьох студентів університетська освіта втратила характер «доленосності». Це лише епізод у їхньому житті.
- Університет повинен бути зручним, тобто від університету вимагається безумовно гарний сервіс у всіх його компонентів.
- На зміну потоковим лекціям приходять дискусії зі студентами по типу «токовище-шоу» [16].

Але серед наслідків можна виокремити і позитивні:

- Університет повинен перебувати на гребені технічного й технологічного прогресу, пропонуючи студентам самі новітні досягнення в організації навчального процесу й студентського життя.
- Виникає мережа проміжних форм залучення клієнтів в університетську освіту – семінари для публіки й місцевого співтовариства, консультації фірмам і громадським організаціям і багато чого іншого. За всім цим стоїть принцип: всі засоби гарні для залучення нової клієнтури, але при дотриманні високого стандарту надаваних освітніх послуг [16].

З усього вищезазначеного випливає, що сучасний університет не може вижити і розвиватися поза межами ринкової стратегіми. Водночас, не менш очевидним є і те, що ця стратегіма не може бути єдиною і самодостатньою.

Гроші, фінансове благополуччя, максимальний прибуток не можуть бути єдиними стимулами і цілями для університету. Недаремно у «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття» наголошувалося на необхідності для вищої освіти вийти за межі суто економічних інтересів. Не тільки у цій декларації, але й в усіх інших міжнародних і національних документах, які визначають перспективи і стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти проголошується, що головною цінністю суспільства, яке все більше заявляє про себе як суспільство знань, є освічена людина, яка здатна приймати нестандартні й відповідальні рішення у швидкозмінних суспільних умовах, зокрема й економічних.

Університет як генератор суспільних змін не може орієнтуватися виключно на отримання прибутку від продажу освітніх послуг. Він має продукувати і генерувати нову шкалу цінностей і смислів на засадах принципу відповідальності Х. Йонаса за можливість продовження життя прийдешніх поколінь людей. Саме університет може і має розробляти стратегічні програми розвитку суспільства і людини, роз'яснювати їх суть представникам

влади й широкій громадськості, активізуючи їх зусилля на прогресивні перетворення (В.П. Андрущенко).

Університет, навіть у ринкових умовах, не може і не має позбавлятися своєї людино- і культуро- творчої функції, інакше він повністю розчиниться у загальній системі вищої освіти, втративши свою специфіку. У свою чергу, суспільство і особистість втратять той культурно-освітній простір, ту «територію», де відбувалося формування вільного розуму і вільного духу, де продукувалися, зберігалися і поширювалися надутилітарно значущі цінності і смисли.

З усього вищезазначеного можна зробити висновок, що у суспільстві знань, становлення якого відбувається під впливом інформаційно-комп'ютерної революції і процесів глобалізації, виникає парадокс: разом із загальним визнанням значущості вищої освіти як головного стратегічного ресурсу розвитку сучасної держави, суспільства, людини спостерігається глибока криза університету і як ідеї, і як соціального інституту. Класичний університет гумбольдтівського типу якщо перебуває і не у руїнах, як на тому наполягає Б. Рідінгс [28], то, за загальним визнанням, у глибокій кризі. І ця криза сягає самих ціннісно-смилових засад, що конституують ідею університету і визначають стратегічні орієнтири університетської освіти. У світлі цього парадоксу виникає потреба філософського переосмислення покликання і призначення університету у нових соціокультурних контекстах для знаходження і конструювання нових духовних підвалин університету і його освітнього простору.

Таке переосмислення є затребуваним по-перше, задля збереження університету як феномену, що історично конституював і продовжує конституювати європейську культуру; по-друге, задля підвищення його ефективності як соціального інституту, що має високий ступень відповідальності і перед суспільством, і перед особистістю як споживачем освітніх послуг. Поглиблене і цілеспрямоване філософське осмислення означеної проблеми є затребуваним і для продуктивного розвитку сучасного постіндустріального суспільства як суспільства знань.

Теоретична потреба у поглибленій філософсько-освітній рефлексії покликання і призначення університету є особливо відчутною в українському суспільстві. Це обумовлюється, насамперед, необхідністю подальшого реформування системи освіти України відповідно до вимог часу, що визначаються сучасними інтеграційними і глобалізаційними процесами, становленням і розвитком цивілізації нового, інформаціонального типу, а також потребами інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір. Але таке реформування, як цілеспрямований процес, потребує чітких ціннісно-смилових орієнтирів і має здійснюватись на визначених теоретико-методологічних засадах, розробка яких і є прерогативою філософії освіти.

Імплікація мистецтва життєтворчості у якості стратегічного орієнтира до університетської освіти цілком відповідає потребі філософського переосмислення покликання і призначення університету у «суспільстві знань». Тут ми виходимо з того, що загальне призначення, головне завдання освіти у цілому і університетської освіти зокрема полягає в тому, щоб допомогти молодій людині увійти у сучасний світ, бути здатною до свідомого і ефективного функціонування у ньому із чітким розумінням його специфічних потреб і вимог щодо особистості, а також своїх власних потреб, можливостей і життєвих перспектив. У концентрованому вигляді це завдання можна сформулювати, звернувшись до Р.Т. Кіосакі, який наполягає: «Освіта, що не вчить жити успішно в сучасному світі, не має ніякої цінності. Кожен із нас приходить у життя з природною здатністю жити щасливо й успішно, а ми повинні збагатити цю здатність знаннями й навичками, які б допомогли нам її реалізувати якомога ефективніше» [5, с. 33]. Водночас, разом із таким усвідомленням, у суспільній та індивідуальній свідомості існує викривлене уявлення про життєвий успіх, який пов'язується не стільки із продуктивним життєздійсненням людини, скільки із зовнішніми атрибутами життєвого благополуччя. У даному контексті можна навести міркування Е. Фромма, який намагаючись знайти відповідь на питання чому в

наш час втрачено поняття «життя як мистецтво», писав: «Складається уявлення, що сучасні люди вважають начебто навчання необхідно лише для опанування мистецтвом читання та письма, що навчання гарантує можливість стати архітектором, інженером чи кваліфікованим робітником, але що життя – справа настільки проста і звичайна, що і навчатися тут немає чому. Саме тому, що кожний «живе» по-своєму, життя уявляється людям тією сферою, де кожний вважає себе фахівцем, знавцем. Але це зовсім не тому, що людина до такого ступеню опанувала мистецтвом жити, що втратила відчуття усіх життєвих труднощів. Як раз те, що в житті превалює відсутність справжньої радощі та щастя, суцільно виключає таке пояснення. Скільки б не акцентувало сучасне суспільство увагу на щасті особистості, її інтересах, воно привчило людину до думки, що зовсім не її щастя (або застосовуючи теологічний термін спасіння) є метою її життя, а службовий обов'язок чи успіх. Гроші, престиж і влада – ось стимули і цілі. Людина перебуває в ілюзії, що вона діє у власних інтересах, тоді як насправді вона слугує чому завгодно, тільки не своїм власним інтересам. Для неї важливо усе, крім її власного життя і мистецтва жити. Вона живе для чого завгодно, тільки не для себе» [21, с. 32–33]. Але таке викривлене уявлення про життєвий успіх становить загрозу не тільки для індивідуального життя людини, а і для життя суспільства і людської цивілізації. Гроші, престиж і влада утворюють духовне підґрунтя суспільства масового споживання, в якому консьюмеризм – сп'яніння від споживання – став визначальною ознакою. Орієнтація ж на нестримне споживання становить загрозу духовного зубожіння суспільства, а в умовах вичерпання усіх природних ресурсів неминуче веде до екологічної катастрофи, яка охоплює природу і самої людини. Отже сучасна освіта у цілому і університетська освіта зокрема мають співвідносити свої цілі не стільки з життєвим успіхом, скільки із оволодінням мистецтвом жити.

3.2.2. Мистецтво життєтворчості як об'єктивний імператив освіти для XXI століття

Університетська освіта завжди сприяла багатовимірному прирощенню життєтворчого потенціалу людини – інтелектуального, духовного, комунікативного, інноваційного, професійного, культурного тощо. У контрфактичному суспільстві знань запит на реалізацію життєтворчого потенціалу університетської освіти лише зростає. Тому, на нашу думку, мистецтво життєтворчості має стати для університету не менш значущою стратегемою, ніж ринкова.

Оволодіння мистецтвом життєтворчості відповідає запитам як індивідуального, так і суспільного життя.

Сучасний світ стає все більш складним, динамічним, наповненим ризиками. Сучасне суспільство характеризується підвищеною динамікою і системністю соціальних змін, які насуваються на людину так швидко, що їй загрожує «футурошок» (Е. Тоффлер). Крім того для сучасного суспільства притаманне ускладнення соціальних практик, плюралізація життєвих стратегій і стилів. За таких умов, коли людина втрачає усталену статусну роль і традиційну соціальну самоідентифікацію, вона повинна вміти свідомо, швидко і адекватно орієнтуватися в соціальному просторі, тобто повинна бути «життєво майстерною» і в кожному своєму вчинку, і на усьому життєвому шляху. Отже само суспільство потребує людину, здатну до відповідального волевиявлення і самовизначення, до інновацій і творчості, людину, яка б у своїй діяльності – професійній, соціальній, політичній – орієнтувалась би на майбутні стани суспільства і у цьому сенсі була б відповідальним суб'єктом суспільного розвитку.

У більш прагматичному сенсі, вже так би мовити на макро-, а не на мета-рівні, оволодіння особистістю мистецтвом життєтворчості є затребуваним для підвищення якості розвитку суспільства за рахунок більш ефективної і продуктивної участі особистості в усіх сферах суспільного життя, оскільки вона буде більш гнучкою і адаптивною на ринку праці, стане більш самосійним, інноваційним і відповідальним

соціальним дієвцем, що буде сприяти підвищенню продуктивності та конкурентності на ринку праці, скороченню безробіття, розвиткові середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції. Для особистості, як соціального дієвця, оволодіння мистецтвом життєтворчості сприятиме: підвищенню індивідуальної соціальної і професійної ефективності та мобільності, запобіганню індивідуальній маргіналізації, розширенню індивідуальної участі у формуванні та розвитку демократичних засад суспільства, розвиткові здатності продуктивно і ефективно взаємодіяти з іншими, співпрацювати і вирішувати конфлікти.

У цілому, затребуваність орієнтації університетської освіти на оволодіння мистецтвом життєтворчості з боку суспільства визначається тим, що під впливом лавиноподібних і масштабних змін, що відбуваються у ньому, виникає гостра суперечність між, з одного боку, новою системою вимог до особистості як соціального суб'єкта і кваліфікованого фахівця і, з іншого, – можливостей особистості задовольняти ці вимоги. Усвідомлення цієї суперечності і прагнення знайти засоби її розв'язання за допомогою освіти і призвели до розробки концепції освіти впродовж усього життя.

Мистецтво життєтворчості є сучасним запитом не тільки суспільного, але й індивідуального життя, яке розгортається у таких соціальних умовах, коли ані традиції, ані авторитети вже однозначно не визначають **як** і **якою** бути людині і вона має вже на власний розсуд вирішувати увесь комплекс проблем свого життєвого самовизначення і самоздійснення.

На індивідуальному, так би мовити мікро-рівні, запит на мистецтво життєтворчості заявляє про себе з особливою гостротою. Життя завжди виступає для людини проблемою, вирішення якої потребує напружених особистісних зусиль. Адже людина, як цілком слушно зазначив Х. Ортега-і-Гассет, не може жити просто повторюючи родові зразки, а проживає своє життя індивідуально, що передбачає свідоме (рефлексивне і само рефлексивне), відповідальне і творче ставлення до нього.

У добу глобальних цивілізаційних зрушень, що кардинально змінюють життя людини, процес індивідуальної життєтворчості тим більше не може здійснюватись довільно, спонтанно і вимагає особливого роду майстерності у конструюванні і реалізації власного життя як рефлексивного біографічного проекту – мистецтва життєтворчості.

Процеси утворення надскладних соціальних систем, стрімкість і масштабність цивілізаційних змін, що викликають глобальні системні ризики, плюралізація життєвих стратегій і стилів у посттрадиційному мультикультурному суспільстві – породжують вже на індивідуальному рівні об'єктивну потребу в оволодінні мистецтвом життєтворчості для запобігання загроз хибного вибору власних життєвих шляхів із різноманітних життєвих перспектив, соціальної та екзистенційної нереалізованості, відчуження і самотності.

Усі сучасні дослідники глобалізованого суспільства відзначають суттєву плюралізацію стилів життя, що надзвичайно ускладнює проблему особистісного вибору між ними. Як зазначає із цього приводу американський соціолог Е. Тоффлер, – іноземець, котрий потрапляє зараз в американське, англійське, японське або шведське суспільство наших днів, повинен обирати не з чотирьох – п'яти основних класових стилів життя, але буквально з сотень різних можливостей. Така надзвичайна плюралізація стилів життя призводить до того, що колективна біографія поступається місцем рефлексивній. «Віднині, – доводить Е. Гіденс, – індивід сам стає структурою, що відтворює соціальне у своєму життєвому світі. Соціальне за цих умов стає предметом рефлексії і об'єктом індивідуальних рішень...Таким чином біографія стає фундаментальним рефлексивним проектом» [25, с.180]. За таких умов рефлексивна біографія стає необхідним потужним засобом збереження єдності «самості», цілісності життєвого шляху, орієнтації у моральному і соціальному просторі. Без рефлексивного відповідального проектування власного життєвого шляху, для особистості надзвичайно загострюється ризик, що її стихійне життєздійснення стане результатом наслідування певним моделям поведінки, взірцям

учинків, стилям життя як зовнішньо привабливим брендам, що привнесені в її свідомість за допомогою різних маніпулятивних практик.

Для особистості головним об'єктивним імперативом є безперервне протягом усього життя все більш повне усунення невизначеності її статусу у світі пізнавальних і діяльнісних практик, виявлення і розкриття все більш глибоких вимірів її індивідуальності, нових глибин і масштабів її буття.

Але в сучасних умовах проблема оволодіння особистістю мистецтвом жити міститься не тільки в площині вимоги «почати жити для себе», а й в площині вимоги будувати своє життя і здійснювати свою життєдіяльність і професійну діяльність на засадах етики відповідальності (Х. Йонас), вимоги бути відповідальним суб'єктом суспільного розвитку в умовах глобалізації ризиків і невизначеності образу майбутнього, що суттєво підсилює ризкогенність індивідуального життя і усіх процесів життєздійснення. Таким чином, запити суспільного та індивідуального життя збігаються у царині мистецтва жити, яке розуміється як здатність до відповідальної життєтворчості.

Особливо вразливою до якісно нових видів ризику, що виникають у світі, що стрімко змінюється і глобалізується, є молодь. По-перше, у такому світі традиційні механізми трансляції досвіду (зокрема і того, що акумульований у знаннях) втрачають свою дієвість. По-друге, незахищеність молоді від ризиків підсилюється динамічною реструктуризацією соціальної і професійної стратифікації суспільства. По-третє, загострюються суперечності і конфлікти між нормами і ціннісними зразками традиційної культури, що закріплені в національних архетипах суспільної свідомості, і нової масової культури «інформаційного суспільства», найбільш активними споживачами якої є представники нового покоління. По-четверте, така вразливість зумовлена і віковими особливостями, що знаходять прояв у необхідності здійснювати інноваційну діяльність в умовах зростаючої ризкогенності сучасного суспільства.

Підвищена вразливість підростаючого покоління до нових ризиків є додатковим чинником необхідності залучення мистецтва життєтворчості у якості стратегічного орієнтиру до сучасної освіти, зокрема вищої. Більш за те, від того, наскільки адекватною буде «відповідь» освіти на виклики суспільства ризику залежить не тільки майбутнє самих молодих людей, але й майбутнє суспільства, яке і буде «конструювати» молодь.

Безумовно, у мінімізації викликів життєтворчості у добу глобальних цивілізаційних зрушень, суттєва роль належить освіті, оскільки як свідчать емпіричні дослідження, «проблеми життєтворчості, ускладнені імперативами глобалізації, краще вирішують люди, що мають добру освіту, вміють користуватися новими засобами комунікації (насамперед Інтернетом), з розвинутою моральною свідомістю (пост конвенціональна мораль за шкалою Л. Кольберга) і високим рівнем політичної культури» [7, с. 172]. Але у контр фактичному суспільстві знань провідну роль у процесах життєтворчості починає відігравати вже університетська освіта. Саме університет є тим структурним підрозділом системи вищої освіти, де можуть найбільш ефективно формуватися і розвиватися метакваліфікації людини як відповідального суб'єкта суспільного та індивідуального життя.

3.2.3. Концептуальні контури мистецтва життєтворчості у сучасному філософсько-педагогічному дискурсі: стан, витоки і перспективи.

Для здійснення подальшого обґрунтування мистецтва життєтворчості як стратегічного орієнтира університетської освіти у суспільстві знань необхідним є прояснення того сенсу, який ми вкладаємо у поняття «мистецтво життєтворчості».

Розпочати доцільно із аналізу наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми. Він показує, що незважаючи на усю свою актуальність проблема мистецтва життєтворчості як стратегічна мета сучасної освітньої діяльності ще не потрапила у центр теоретичної уваги ані в педагогіці, ані в філософії освіти. У вітчизняному філософсько-освітньому дискурсі, спрямованому на розробку нової освітньої парадигми

(В. Андрущенко, М. Богуславський, Б. Гершунський, Н. Горбунова, І. Зязюн, С. Клепко, Г. Корнетов, В. Кремень, М. Култаєва, В. Лутай, В. Огнев'юк, І. Предборська, З. Равкін, М. Романенка та інші) ідея життєтворчості ще не отримала до себе належної уваги.

Педагогічний аспект проблеми мистецтва життєтворчості переважно розробляється у межах концепції компетентнісно орієнтованої освіти, що активно впроваджується в останні роки у багатьох країнах світу і в Україні (Б. Вульфсон, С. Гессен, В. Долл, І. Єрмаков, Т. Єрмаков, Т. Каткова, О. Кононко, Дж. Куллахан, Л. Пермінова, Ж. Перре, Дж. Равен, Б. Рей, М. Рижаков, І. Тараненко, Г. Халаш). Але у концепції компетентнісно орієнтованої освіти наголос робиться на формуванні певної сукупності особистісних якостей, що відповідають, насамперед, потребам суспільства. Тут мистецтво жити переважно розглядається у «статичі», сама ж «манера існування», її індивідуально-життєтворчі виміри, «культура себе» не отримують належної уваги. Така недостатня увага до даної проблематики зумовлена також і тим, що процес концептуального оформлення філософії мистецтва жити хоча й інтенсифікувався, але ще не завершився. Крім того, філософсько-рефлексивне поле мистецтва жити формується і розвивається значною мірою поза межами філософії освіти.

У цілому, проблема мистецтва жити перебуває у центрі уваги багатьох сучасних філософів: представників гуманістичного психоаналізу (А.-Х. Маслоу, Е. Фромм, К.-Г. Юнг), дзен-буддизму (Ч. Тарт), філософії постмодернізму (П. Адо, Р. Барт, Ж. Бодрійяр, Ж. Дельоз, М. Фуко). Вона актуалізується у контексті пошуків «нової етики» (Г. Йонас, М. Конш, Е. Левінас, Е. Макінтайр, Г. Марсель, Р. Мізраї, П. Рікер, К. Росе, Ч. Тейлор). Проблема мистецтва жити в її різних ракурсах привертає увагу і українських дослідників (Г. Горак, А. Єрмоленко, К. Карпенко, Г. Ковадло, Н. Корабльова, С. Кримський, М. Култаєва, В. Лях, В. Малахов, М. Попович, Л. Ситниченко, Л. Сохань, М. Степаненко, Н. Степаненко, В. Табачковський, Н. Хамітов та інші). Але в усіх цих дослідженнях філософсько-освітній аспект проблеми мистецтва життєтворчості не розробляється. Певне виключення тут становлять теоретичні пошуки представників наукової школи життєтворчості, що була заснована і продуктивно працює в Україні з 80-х років ХХ століття під керівництвом Л.В. Сохань. В основі концепції життєтворчості Л.В. Сохань «уявлення про життя людини як творчий процес. Особистість розглядається як суб'єкт життя, в основі існування якого лежить життєтворчість – духовно-практична діяльність особистості, спрямована на творче проектування і здійснення її життєвого проекту» [17, с. 8]. Таке уявлення є вихідною теоретико-методологічною настановою і для нашого дослідження. Представники цієї школи розробляють проблему мистецтва життєтворчості переважно у соціально-психологічному ракурсі. Вагомими результатами діяльності цієї школи стала не тільки ціла низка наукових монографій [3, 4, 11, 14], але й впровадження наукових розробок з проблем життєтворчості особистості у практичну педагогічну діяльність. Це сприяло не тільки теоретичному оформленню, а й практичному поширенню в українській загальноосвітній школі педагогіки життєтворчості. Але у сферу вищої освіти педагогіка життєтворчості залишається ще практично не залученою. Важливою теоретичною передумовою для вирішення цього завдання як раз і є, на нашу думку, філософське обґрунтування необхідності імплікації мистецтва життєтворчості у якості стратегічного орієнтира університетської освіти у «суспільстві знань».

Щодо сенсу, який ми вкладаємо у поняття «мистецтво життєтворчості», то тут ми наслідуюмо і розвиваємо теоретичний підхід, який був розроблений Лідією Василівною Сохань – засновницею наукової школи життєтворчості на Україні. Вона запропонувала таке **визначення мистецтва життєтворчості особистості**: «це особливе вміння і висока майстерність у творчій побудові особистістю свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного проекту». Мистецтво жити як культурне явище має гуманістичне, духовно-моральне наповнення. Воно пов'язано з удосконаленням особистості, піднесенням її

життєвих спрямувань, оволодінням моральними чеснотами, розвитком здатності володарювати над своїми примхами і лікувати свої вади» [14, с. 158].

Виходячи із запропонованого визначення, можна виявити шильний зв'язок між мистецтвом життєтворчості та життєвою компетентністю особистості. По суті, оволодіння мистецтвом життєтворчості і передбачає формування в особистості необхідної для її продуктивного життєздійснення системи ключових компетентностей.

Компетентнісний підхід вже достатньо міцно утвердився у вітчизняній та зарубіжній педагогічній теорії і практиці. Але у межах нової парадигми освіти, одним із стратегічних орієнтирів якої має стати навчити людину жити, компетентнісний підхід в освіті має набути свого завершення у розробці і впровадженні у педагогічну практику ідеї **життєвої компетентності**. Якщо ключові компетентності, що розробляються у межах компетентнісно орієнтованого підходу в освіті, фокусують увагу на майбутній ефективності людини як соціального суб'єкта у різних сферах її життєдіяльності і суспільного життя, то поняття життєвої компетентності наголошує на **системній компетентності людини стосовно власного життєвого самовизначення і самоздійснення**. У нашій книзі «Життєва компетентність особистості: філософсько-антропологічні та соціокультурні виміри», написаній у співавторстві зі Степаненком Михайлом Дмитровичем ми запропонували таке визначення *життєвої компетентності особистості*: це інтегративна якість, що системно характеризує реальну здатність особистості адекватно і відповідально реагувати на стрімкі соціальні зміни, усвідомлювати загрози розвитку людства, враховувати соціальні і індивідуальні потреби і можливості особистісної самореалізації, і здійснювати на цій основі відбір способів і засобів досягнення бажаного майбутнього а також застосовувати набуті знання, навички та вміння адекватно різним життєвим ситуаціям, як наявним, так і очікуваним» [18, с. 4]. На нашу думку, життєву компетентність можна вважати показником оволодіння мистецтвом життєтворчості. Далі ми будемо вживати ці поняття як синоніми, але маючи на увазі смислові та операційні відмінності між ними. У цілому, ці відмінності ми вбачаємо в тому, що навіть розширене тлумачення життєвої компетентності не може у повній мірі замінити поняття мистецтва життєтворчості, яке більшою мірою наголошує на **індивідуально-життєтворчих** вимірах проблеми життєвого самовизначення і самоздійснення. Крім того, поняття мистецтва життєтворчості значно в більшій мірі включає до себе ті смисли, які були закладені у філософії мистецтва жити ще з античних часів і є імпліцитними для неї і до сьогодні. Насамперед, це **ідея турботи про себе і культури себе, а також гуманістична ідея людської гідності**.

Нагадаємо, що з часів елінізму, предметом філософії мистецтва жити виступає не життя само по собі, як певний самостійний об'єкт прикладання індивідуальних зусиль, а турбота про себе – свою душу і тіло у їх взаємозв'язку, культивування себе як головного суб'єкта процесу життєтворчості. Адже людина не може формувати, творити своє життя інакше, ніж турбуючись про себе, інакше, ніж «удосконалювати свою душу за допомогою розуму» [22, с. 53]. Звідси оволодіння мистецтвом жити передбачає, насамперед відкриття себе як головного предмета гідного уваги і турботи. І, як зазначав із цього приводу ще Сенека, тут важливо рано почати і ніколи не зупинятися. Вчитися жити усе життя означає «перетворення свого існування у неперервну вправу» [22, с. 56–57]. Центральним елементом і необхідною передумовою турботи про себе вважалося самопізнання. Античні практики пізнання себе включали три необхідні і взаємопов'язані групи практик – процедури випробування, практики самоаналізу і роботу думки над собою. На переконання того ж Сенеки, – «Той, кому вдалося, нарешті підступитися до себе, стає для себе об'єктом задоволення, і не просто панує над собою у своїх межах, але і «задовольняється собою» і «радує» себе» [22, с. 75].

Щодо гуманістичного наповнення мистецтва життєтворчості, то тут можна навести **імператив мистецтва жити**, сформульований сучасним німецьким філософом Вільямом Шмідтом: твори своє життя так, щоб воно було гідне утвердження» [29, с. 14]. Або як це

сформулював Бено Хюбнер, маючи на увазі відкритість питання про переваги і вади етичного і естетичного способів життя: «якщо б ми були зобов'язані бажати хаосу, котрий нав'язувався би «більшістю», мені нічого б не залишалось би як продовжувати жити у згоді з власним розумом і сумлінням, щоб крайньою мірою померти «з гідністю» [23, с. 24]. Універсальну формулу життєтворчості як шляху до щастя ми знаходимо у Г.С. Сковороди: самопізнання для знаходження сродної праці і досягнення веселія сердечного. На цьому шляху найважливішим є зрозуміти, що є потрібним для тебе, а що непотрібним.

Увесь пласт цих питань, пов'язаний із формуванням культури себе, потреб і навичок турботи про себе значною мірою випав із сучасної університетської освіти, особливо в її вітчизняному варіанті. Між тим, утвердження мистецтва життєтворчості у якості стратегічного орієнтиру університетської освіти відповідає її сутнісному призначенню.

3.2.4. Відповідність життєтворчої орієнтації університетської освіти ідеї сучасного університету

У цілому, життєтворча орієнтація університетської освіти імпліцитно відповідає вже гумбольдтіанській ідеї університету з її наголосом на гуманістичному ідеалі гармонійно освіченої особистості і виведені університетської освіти за межі вузької корпоративності у простір свободи і творчості, де відбувається всебічний і гармонійний розвиток сутнісних сил людини. Ідея класичного університету із притаманною їй гуманістичною орієнтованістю знайшла подальший розвиток у філософії початку ХХ ст. (Г.-Г. Гадамер, Дж. Ньюмен, Х. Ортега-і Гассет, К. Ясперс). Наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. дискусії щодо покликання і призначення університету розгорнулися з новою силою у зв'язку із кризою, яку переживає університетська освіта в усьому світі. Різні аспекти організації та розвитку університетів у світі та Європі, їх особливості, пов'язані з новими соціокультурними умовами їх функціонування, зокрема і тими, що постали внаслідок процесів глобалізації і становлення суспільства знань, вже виступали предметом значної кількості фундаментальних досліджень як іноземних (Г. Бакбайндер, Г.А. Балихін, З. Бауман, Ж. Верже, Р. Вольф, А.Дж. Гіндел, Ч. Гломбик, Б. Кларк, Е. Керр, Н.С. Ладижець, Ф. Ньюмен, Дж. Нюсен, Я. Пелікан, Б. Рідінгс, П. Фармер, Ф. Флекснер та ін.), так і вітчизняних (В.П. Андрущенко, В.С. Бакіров, О.В. Глузман, В.Г. Кремень, М.Д. Култаєва, В.І. Луговий, С.В. Пролеєв, М.Ф. Степко та ін.). Але спеціальна увага до потенціалу університетської освіти стосовно формування мистецтва життєтворчості особистості у контексті становлення суспільства знань у цих дослідженнях безпосередньо ще не приділялася.

Між тим, затребуваність такої уваги визначається не тільки об'єктивними потребами розвитку сучасного суспільства і людини, але передбачається навіть стратегічними програмами розвитку освіти, що визнані як на світовому рівні, так і на рівні нашої держави.

На світовому рівні вже наприкінці 70-х років минулого століття завдяки доповіді «Вчитись, щоб бути», підготовленої для ЮНЕСКО П. Друкером, П. Фрейре і Е. Фором, і доповіді Римському клубу «Немає межі навчанню», що була підготовлена Д. Боткіним, М. Ельманджирою, М. Маліцем, були оформлені ідеї, покладені в основу діючої концепції освіти ХХІ століття, що розроблена комісією ЮНЕСКО, і в якій визначені чотири стратегічні цілі освіти протягом усього життя: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити. У сукупності вони і задають головний пріоритет освіти для ХХІ століття – **«вчитися, щоб бути»**, в якому поєднуються *особистісне призначення освіти* і її *орієнтація на майбутні стани суспільства*, які в період навчання підростаючого покоління тільки починають складатися. **Освіта, яка у якості головної мети має «вчитися, щоб бути», постає вже не як освіта на все життя, а як освіта, протягом усього життя, тобто як освіта безперервна і самокерована, така, що стає**

невід'ємною часткою рефлексивного біографічного проекту особистості, визначає загальну траєкторію її індивідуального життя і вирішує увесь його перебіг у цілому.

Концепція «освіти протягом життя» (lifelong education) орієнтує особистість на конструювання і реалізацію своєї індивідуальної освітньої і виховної програми, а через неї своєї життєвої мети, свого образу, свого способу життя. Відповідно і університетська освіта має бути зорієнтована на формування у студента комплексу знань, навичок і вмінь, відповідних ціннісних орієнтацій і мотивації, необхідних для розробки і реалізації власного проекту освіти через створення образу себе в майбутньому. Для цього тому, хто навчається, необхідно усвідомити свої можливості і освітні перспективи, зробити усвідомлене замовлення на отримання тієї чи іншої освітньої послуги, тобто скласти свою індивідуальну освітню програму, причому як із врахування власних індивідуальних особливостей, так і вимог сучасного суспільства до освіченої людини, як наявних, так і майбутніх.

Освіта, яка у якості головної мети має «вчитися, щоб бути», зорієнтована на розкриття креативного потенціалу особистості. Завдання освіти, заснованої на цінностях креативності, дуже влучно схарактеризував А. Маслоу, наголосивши, що ми повинні навчити людей бути креативними, щоб вони були готові прийняти нове, уміли імпровізувати. Настав час нової людини, людини, здатної відірватися від свого минулого, що відчуває в собі силу, мужність і упевненість, щоб довіритися тому, що диктує ситуація, здатної якщо знадобиться, вирішувати проблеми, що стали перед нею шляхом імпровізації, без попередньої підготовки [10].

На значенні креативності у її взаємозв'язку із критичним мисленням як стратегічних пріоритетів вищої освіти наголошується і у «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи». Так у статті 9, присвяченій новаторським підходам у сфері освіти, критичне мислення і творчість посідають перше місце. Тут зазначається: «У світі, що переживає період швидких перетворень, відчувається необхідність у нових баченнях парадигми вищої освіти, яка повинна бути орієнтована на учня... Вищі навчальні заклади повинні забезпечувати таку освіту учнів, яка виховує у них добре інформованих і глибоко вмотивованих громадян, здатних до критичного мислення, аналізу суспільної проблематики, пошуку і використання рішень проблем, що стоять перед суспільством, а також до того, щоб брати на себе соціальну відповідальність... Необхідно забезпечити доступ до нових педагогічних та дидактичних підходів та їх розвиток, щоб вони сприяли оволодінню навичками і розвивали компетентність і здібності, пов'язані з комунікацією, творчим і критичним аналізом, незалежним мисленням і колективною працею в багатокультурному контексті, коли творчість також ґрунтується на поєднанні традиційних або місцевих знань і навичок із сучасною наукою і технікою» [1].

По суті, такі саме пріоритети визначені і у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки». Тут наголошується, що освіта – це стратегічний ресурс не тільки соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, а і створення умов для самореалізації кожної особистості. Із врахуванням цього найважливішим для держави визнається «виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості» [12].

Таким чином, інноваційний потенціал, визначальними складовими якого є креативність і критичне мислення, перетворюються на один із вихідних параметрів мистецтва життєтворчості особистості у зв'язку зі становленням суспільства знань. Як зазначається у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знання», у цих суспільствах «цінності та практика творчості та новаторства будуть відігравати важливу роль, хоча б

завдяки їх спроможності до перегляду існуючих моделей, що дозволить краще відповідати новим потребам суспільства. Творчість та інновації також сприяють процесам співробітництва нового типу, які вже довели свою виключну продуктивність» [2, с. 21].

3.2.5. Основні складові мистецтва життєтворчості особистості і параметри її життєвої компетентності у «суспільстві знань»

Затребуваність у мистецтві життєтворчості такої складової як здатність до інновацій визначається інноваційним характером самих суспільств знання, в яких відбувається прискорене зростання обсягу і постійне оновлення змісту знань, а покоління ідей і технологій змінюються швидше, ніж покоління людей. Внаслідок цього відбувається й постійне оновлення номенклатури і змісту професійної діяльності. За таких умов затребуваним стає вже не вузькоспеціалізований фахівець, раз і назавжди озброєний певною сукупністю професійних знань, навичок і вмінь, а життєво компетентна особистість із вираженими готовністю і здатністю до неперервної освіти і самоосвіти, в якій професійна компетентність є динамічною і постійно оновлювальною. Інноваційність випускника університету буде означати, що він не тільки здатен творчо реалізовувати на практиці той набір знань, навичок і умінь, які він «засвоїв» під час навчання, а, насамперед, спроможний засвоювати і продукувати нові знання і способи діяльності, необхідні для свого подальшого зростання і як фахівця, і як компетентного суб'єкта власної життєтворчості. Інноваційність випускника буде також означати і його спроможність продовжувати свою освіту протягом життя. Але така безперервна освіта не може не бути самокерованою, а її здійснення передбачає освітню рефлексію, внутрішньо пов'язану із процесом самовизначення особистості у реальних професійних і, навіть ширше, соціокультурних контекстах. Отже інноваційність як складова життєвої компетентності особистості у суспільстві знань означає і здатність бути «філософом власної освіти», творчо вибудовувати власну освітню траєкторію.

Водночас, у складі мистецтва життєтворчості інноваційність має бути невідривно пов'язана із відповідальністю, головний зміст якої визначається основними цілями людства – виживанням й забезпеченням людської гідності. Ці цілі були сформульовані ще у доповіді «Немає меж навчанню». Тут наголошувалось: «Людина повинна брати участь у суспільному житті так, щоб було забезпечено органічне сполучення прав особистості і її відповідальності за долю людства, вільний розвиток кожного й інтеграція всіх людей у єдине співтовариство в умовах глобального співробітництва, заснованого на гуманістичних цінностях» [24]. Саме «людській ініціативі» тут надавалася вирішальна роль у формуванні майбутнього, тому було запропоновано навчати людей адекватному поведінню перед обличчям нових ситуацій, передбаченню майбутнього, оцінці наслідків прийнятих рішень, активній участі у формуванні майбутнього. Особливо було підкреслено, що виховання, розвиток свідомості людини повинне бути «випереджаючим» замість нинішнього «запізнілого», що не дозволяє вести людину в ногу з часом, а лише адаптує її до того, що уже відбулося.

Затребуваність критичного мислення у складі життєвої компетентності особистості у суспільстві знань, так само, як і інноваційності, набуває нових вимірів, насамперед пов'язаних із лавиноподібним зростанням обсягу інформації і виникненням нових засобів її поширення. Само по собі формування світового інформаційного суспільства у якому технології дозволили значно збільшити обсяг доступної інформації і швидкість її передання ще не є вичерпною підставою для виникнення справжніх суспільств знання. Інформація є лише інструментом знання, але сама по собі знанням не є і не завжди має правильне осмислення. Як наголошується у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знання», – «поки у світі не усі будуть мати рівні можливості у сфері освіти, у питаннях доступу до інформації і її здорового і критичного оцінювання, її аналізу сортування і включення найбільш цікавої її частини у базу знань, інформація буде залишатися тільки

набором незрозумілих даних. І багато хто тоді усвідомить, що не вони володіють інформацією, а, навпаки, вона оволоділа ними» [2, с. 21].

Ще один виклик інформаціонального суспільства, який актуалізує значення критичного мислення у складі життєвої компетентності особистості, породжений розвитком комп'ютерних технологій і мережі Інтернет. Сучасна людина все більше перетворюється на «людину, що клікає», тобто таку, що постійно перемикає, змінює і дробить інформаційні повідомлення і будь-які тексти сприймає фрагментарно і здебільшого без глибокого осмислення.

Отже, для перетворення інформації на знання, тобто для надання їй сенсу і значення, для здійснення її селекції та цілісного сприйняття університетська освіта має пріоритетно орієнтуватися на формування в особистості здатності критичного мислення. За визначенням М. Ліпмана, – «критичне мислення є майстерним, відповідальним мисленням, яке сприяє доброму судженню, остільки, оскільки а) ґрунтується на критеріях, б) є таким, що самокоригується, та с) є чутливим до контексту [8, с. 20]. Можна погодитися із М. Ліпманом, що сучасне звернення до критичного мислення виявляється ремінісценцією античної концепції мудрості. Мудрість же у свою чергу тлумачиться, як «розумне судження», «найкраще судження» або «судження, випробуване досвідом» [8, с. 19].

Саме у плеканні «вишколеного розуму» сучасні дослідники вбачають головне покликання університету і необхідну підставу для «надії на майбутнє». Як зазначає із цього приводу Я. Пелікан, – «найціннішим з-поміж усіх природних ресурсів, особливо тоді, коли всі природні ресурси під загрозою, є критичний розум; а найважливішим з усіх продуктів національного виробництва, особливо тоді, коли будь-яке виробництво під питанням, є вишколений розум. Це є, зрештою, і ресурс, від наявності якого залежить розвиток і збереження інших ресурсів. Це також та можливість, що забезпечує інтелектуальний і соціальний контекст для інших можливостей. Ось чому це є «підставою надії на майбутнє у найповнішому значенні» [13, с. 255–256].

«Вишколений розум», або культура мислення у суспільстві знань, яке актуалізує у складі життєвої компетентності інноваційність і відповідальність, має включати, крім критичного мислення, також креативне, творче мислення та «турботливе мислення». Це, на думку О. Тягла, «необхідні та взаємодоповнювальні виміри того «добраго мислення», яке є бажаним продуктом сучасної освіти. І, відповідно, творчі, «турботливі» та критичні судження, взяті разом, дають змогу оволодівати окремими речами та світом взагалі» [19, с. 30]. А саме таке оволодіння і є однією з цілей життєтворчості особистості. На думку О. Тягла, розвиток культури мислення має здійснюватись «через поєднання особистістю майстерності у творчому і критичному мисленні для такого розв'язання актуальних проблем, яке ґрунтується на засвоєнні сучасних знань та відповідає фундаментальним цінностям демократії; через вправне повідомлення власних думок і автентичне розуміння одержаних послань» [19, с. 31]. Культура мислення є необхідною і для процесу життєтворчості, який передбачає свідомий і відповідальний вибір продуктивних можливостей самоздійснення і самореалізації.

Перетворення креативності та інноваційності, відповідальності та культури мислення особистості як складових її життєвої компетентності на пріоритети університетської освіти у суспільстві знань у цілому стало відповіддю на нові виклики, що постали перед освітою у глобалізованому світі. Першість серед цих викликів, як уже наголошувалось вище, посідає «необхідність забезпечити високу функціональність людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь людей. Також слід віднайти раціональні схеми співвідношення між лавиноподібним розвитком знань, високих технологій і людською здатністю їх творчо засвоїти» [6]. Але перелік викликів цим не обмежується, а отже і перелік ключових параметрів життєвої компетентності, які мають бути своєрідною відповіддю на ці виклики

також має бути розширений. У даному контексті доцільно звернутися до узагальнень В.Г. Кременя, який виділив п'ять таких викликів. До вже названого він додав:

«Другий. Забезпечити оптимальний баланс між локальним та глобальним з тим, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого світу, була здатною жити і діяти в цьому світі, нести частку відповідальності за нього, бути, по суті, не тільки громадянином країни, а й громадянином світу.

Третій. Сформулювати на загальносуспільному рівнях розуміння людини як найважливішої цінності, право кожного стати і залишатися самим собою відповідно до своїх природних здібностей, що лише й зможе забезпечити високий демократизм суспільства.

Четвертий. Виробити у людини здатність до свідомого і ефективного функціонування в умовах небувалого ускладнення відносин у глобалізованому, інформаційному суспільстві, зрослої комунікативності життя та інформаційно насиченому середовищі життєдіяльності.

П'ятий. Мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожної особистості піднесеної думки та духу відповідно до національних традицій і переконань, формування конструктивізму як основи життєвої позиції, утвердження культури толерантності. Ці та інші вимоги щодо освіти обумовлюють необхідність перегляду ряду звичних упродовж десятиліть і століть характеристик, усталених норм освітньої діяльності» [6, с. 8].

Як можна побачити із наведених класифікацій освітніх пріоритетів у добу глобалізації, усі вони концентруються навколо вирішення подвійного завдання – допомогти молодій людині увійти у сучасний світ, бути здатною до свідомого і ефективного функціонування у ньому із чітким розумінням його специфічних потреб і вимог щодо особистості, а також своїх власних потреб, можливостей і життєвих перспектив.

Дуже часто, життєву компетентність як здатність успішного входження молоді в глобалізований динамічний світ, у відкрите суспільство пов'язують із переліком певних вмінь. Наприклад, Зарицька В.Г. до складових життєвої компетентності відносить низку таких вмінь:

- використовувати знання для розв'язання життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення і нести за них відповідальність;
- бути конкурентоспроможним, презентувати себе на ринку праці;
- володіти комунікативною культурою, працювати в команді;
- здобувати, аналізувати інформацію, використовувати її для індивідуального розвитку;
- жити в полікультурному, полілінгвістичному просторі, з людьми різних релігій, культур;
- бережливо ставитися до свого здоров'я та здоров'я інших як найвищої цінності;
- самовдосконалюватися як у професійному, так і в особистісному плані» [5, с. 33].

У цілому погоджуючись з тим, що наведений перелік вмінь має входити до складу життєвої компетентності, ми, проте не вважаємо, що він вичерпним чином її характеризує. Більш за те, усі ці вміння і для того, щоб бути сформованими, і для того, щоб у подальшому могли бути задіяні у процесах життєтворчості особистості повинні мати відповідне світоглядне підґрунтя і доповнюватись чітким розумінням життєвих перспектив, як своїх власних, так і перспектив розвитку свого суспільства і світової цивілізації.

Дуже часто життєву компетентність обмежують так би мовити «ситуативним» виміром – здатністю застосовувати набуті знання, навички і вміння, адекватно наявним ситуаціям. Але і при прийнятті ситуативних рішень необхідним є врахування загальної життєвої перспективи в єдності усіх її вимірів. Йдеться про те, що здавалось би успішне ситуативне рішення може обернутися стратегічною життєвою поразкою, воно також може

бути плідним для кар'єрного зростання і становити загрозу для фізичного і духовного здоров'я, душевного спокою і родинних зв'язків тощо.

Врахування загальної життєвої перспективи в єдності усіх її вимірів при прийнятті ситуативних рішень передбачає і концепція «освіти протягом життя» (lifelong education), яка орієнтує особистість на конструювання і реалізацію своєї індивідуальної освітньої і виховної програми, а через неї своєї життєвої мети, свого образу, свого способу життя. Відповідно і університетська освіта має бути зорієнтована на формування у студента комплексу знань, навичок і вмінь, відповідних ціннісних орієнтацій і мотивації, необхідних для розробки і реалізації власного проекту освіти через створення образу себе в майбутньому. Для цього тому, хто навчається, необхідно усвідомити свої можливості і освітні перспективи, зробити усвідомлене замовлення на отримання тієї чи іншої освітньої послуги, тобто скласти свою індивідуальну освітню програму, причому як із врахування власних індивідуальних особливостей, так і вимог сучасного суспільства до освіченої людини, як наявних, так і майбутніх.

Одним із найважливіших знарядь формування нового розуміння світу і нового світовідношення, які стали б необхідною світоглядною основою для того, щоб *навчитися жити успішно в сучасному світі* все більше дослідників вважають глобальне навчання і виховання. Розгорнуту характеристику їх значення для підготовки дітей до життя і праці у світовому суспільстві наводить М.Д. Култаєва: «Глобальне навчання і виховання:

- розширюють освітній горизонт, відкриваючи глобальну перспективу соціальних і культурних трансформацій;
- сприяють розумінню глобальних взаємозв'язків й мережень;
- допомагають визначити позицію особистості у глобальних процесах;
- виявити для себе шанси і ризики, що в них криються;
- забезпечують адекватну суспільним умовам соціальну і професійну орієнтацію на основі універсальних етичних принципів» [7, с. 160].

Звідси переконливо випливає висновок, що «глобальне навчання і виховання формують новий спосіб мислення і навчання, який уможлиблює сприйняття локальних даностей. Через глобальне навчання формується здатність до рефлексії власної ідентичності, вміння підключатися до інтеркультурної комунікації, бути толерантними і відповідальними у судженнях щодо чужої культури та її носіїв. Особливо важливим тут є навчання практикам прийняття рішень із врахуванням локальних умов у глобальному контексті. Це є основою вироблення вмінь і навичок узгоджувати локальні дії з глобальними вимогами» [7, с. 160]. Можна цілком погодитись із О.Б. Фельдманом, що «глобально зорієнтоване навчання та виховання на практиці допомагає особистості визначити власну позицію у глобальних процесах, виявити для себе шанси і ризики, що в них криються, вибрати адекватну суспільним умовам соціальну і професійну орієнтацію та визначити власні зусилля по входженню у швидкий і мінливий глобалізований світ» [20, с. 155].

Глобальна освіта і виховання як дієвий механізм залучення особистості до загально цивілізаційного контексту стає необхідною передумовою для формування у неї так званої цивілізаційної компетентності. Суттєвим орієнтиром для спрямування освітньої діяльності на її формування може бути розкриття структури цивілізаційної компетенції, запропоноване П. Штомпкою. Він виокремлює у цій структурі вісім складових, необхідних для того, щоб жити успішно в сучасному світі:

- **ринкова культура** (підприємливість, відповідальність, дисципліна, культ праці, гордість за її якісне виконання);
- **правнича культура** (визнання верховенства законів й усвідомлена потреба їх беззастережного виконання, визнання рівності громадян в їхніх правах, повага до свободи й відкритість);
- **демократична культура** (активність і мобільність особи, громадянська активність, повага до рішення більшості, піклування про справи громади);

- **культура діалогу** (толерантність, сприйняття різних форм плюралізму, уміння цивілізовано обстоювати свої переконання перед опонентами з іншими поглядами);
- **культура щоденного життя** (повага до інших осіб, навички співжиття, готовність надати допомогу, турбота про естетику оточення, охайність);
- **організаційна культура** (раціональне адміністрування, ефективність менеджменту, повага до часу та вміння використовувати його ощадливо);
- **технологічна культура** (уміле й безпечне використання технічних засобів, раціональне співіснування з техносферою і критичне ставлення до неї);
- **екологічна культура** (знання законів екології, уміння й бажання гармонійно співіснувати з довкіллям, діяльність на користь збереження біосфери) [5, с. 34–35].

Усі ці вісім параметрів, безумовно, мають бути включені до складу життєвої компетентності особистості. Але для того, щоб *навчитися жити успішно в сучасному світі* в особистості має бути сформоване і *продуктивне ставлення до себе і свого життя* – вона має бути зорієнтована на «турботу про себе» (в її античному розумінні) і мати позитивне ставлення до себе, свого життя, інших людей, світу у цілому. У даному контексті доцільно навести перелік рис особистості, які на думку психологів, протистоять особистісному зростанню. Так, Зарецька О.О., спираючись на доробки Васютинського В.О., подає їх у такому вигляді:

- «нехіть до змін»;
- «плекання звичайності»: «ми прості, звичайні...»;
- «рентизація постав (соціальних настановлень)», «прагнення опіки»;
- «акцентування скривдженості»;
- «зайве, завищене відчуття єдності зі спільнотою: особистісне зростання – особиста, індивідуальна справа особистості»;
- культивування своєї малосильності, несили, приховування за несилою тощо: «А що я можу?...»;
- культивування в собі образи на життя як причини власної несили;
- декларативне і фактичне обмеження своїх можливостей певним колом конкретних видів діяльності, що повністю поглинають час і увагу людини і є для неї на даному етапі життя самоцінними. Це особливо торкається тих видів діяльності, які вимагають від людини повної віддачі і не залишають часу і/або не мають компоненти необхідного осмислення своєї діяльності в контексті її життя взагалі;
- стресові стани, переживання життєвої кризи;
- душевні, духовні, психологічні лінощі – риса/стан, сформульовані в одному з інтерв'ю: «расслабленность, психология рантье» [15, с. 170].

Таким чином, необхідною складовою життєвої компетентності, що забезпечує здатність «жити успішно в сучасному світі» має бути *культура себе* – здатність боротися зі своїми вадами, що утворюється взаємодоповнювальною системою таких здатностей, як самооцінка, саморегуляція, самокорегування, самооновлення, які у своїй сукупності і визначають спроможність особистості бути автономним і відповідальним суб'єктом власного життя.

У цілому, здатність до автономної дії визнається більшістю дослідників однією із ключових компетентностей для успішного життя та успішного функціонування суспільства. На думку експертів ОЕСР [26, 27] автономна дія передбачає дві центральні ідеї: розвиток особистості й автономії стосовно вибору та дії в заданому контексті. Ключові компетентності, що належать до цієї сфери:

- Здатність захищати та піклуватись про відповідальність, права, інтереси та потреби інших, що передбачає вміння робити вибір з позиції громадянина, члена сім'ї, робітника, споживача тощо.
- Здатність складати та здійснювати плани та особисті проекти дозволяє визначати та обґрунтовувати цілі, що є сенсом життя та співвідносяться з власними цінностями.

- Здатність діяти у значному/широкому контексті означає, що особа усвідомлює, як функціонують різні системи (контексти), власну позицію в них, можливі наслідки їх дії та взяття до уваги багатьох чинників для власних дій.

Але у наведеному переліку ключових копетентностей бракує, на нашу думку, центральної – вихідної і наскрізної – ланки, а саме – здатності до самодетермінації без якої жодна автономна дія є неможливою. Тут ми поділяємо думку тих дослідників, які вважають, що чим більшою є міра самодетермінації людини, тим більшим є вираження її особистісного потенціалу. Особистісний потенціал за визначенням О.Д. Леонт'єва, – це потенціал саморегуляції та інтегральна характеристика рівня особистісної зрілості, що відображає «міру подолання особистістю заданих обставин, в кінцевому рахунку, подолання особистістю самої себе» [9, с. 7], її здатність до самодетермінації і самооновлення із збереженням смислових орієнтацій та базових структур особистості при зміні цілей і програм своєї діяльності та самореалізації. У структурі особистісного потенціалу О.Д. Леонт'єв виділяє три доповнюючих один одного групи змінних, що відповідають трьом виділеним його сторонам: ті, які пов'язані з успішністю самовизначення в просторі можливостей і вибору мети для подальшої реалізації, ті, які пов'язані з організацією цілеспрямованої діяльності, і ті, що пов'язані зі збереженням стійкості й цілісності на тлі несприятливих або ворожих обставин. Ключову роль в самодетермінації особистості відіграють механізми ціннісно-смислового опосередкування, а найважливішими особистісними характеристиками, що входять до складу особистісного потенціалу є оптимістичне мислення, життєстійкість, вітальність, особистісна автономія, толерантність до невизначеності, стратегії подолання та ін. [9].

Отже університетська освіта у суспільстві знань не може нехтувати і своєю виховною функцією, а при реалізації принципу єдності навчання і наукового дослідження має у цілому конституювати таке формуюче середовище, в якому відбувалось би зміцнення особистісного потенціалу молодої людини, оскільки саме від міри його розвитку буде залежати «чи я живу життя, чи життя мене живе» (О.Д. Леонт'єв), чи здатна людина опанувати потік власного життя, адекватно зорієнтуватися у полі своїх життєвих можливостей, в тому числі і несприятливих.

У суспільстві знань, становлення якого відбувається під впливом інформаційно-комп'ютерної революції і процесів глобалізації, має місце формування і нового типу культурної взаємодії, що включає відмову від спрощених раціональних схем вирішення освітніх проблем. **Культурно-освітній простір університету перетворюється на місце міжкультурної взаємодії**, що передбачає переосмислення взаємовідносин цінностей локальних (національно-культурних) і глобальних (загальнолюдських) зокрема і у процесах життєтворчості; залучення і продуктивне використання нових способів і механізмів (насамперед культурно-освітніх) трансляції та засвоєння культурних цінностей у єдності їх багатоманіття, розкриття і використання їх людинотворчого потенціалу. У мистецтві життєтворчості усе більшого значення набувають **здатності до розуміння чужої культури і точок зору, критичний аналіз власних дій, визнання чужої самотності та чужої істини, вміння включити їх у свою позицію і визнання правомірності існування багатьох істин, вміння будувати діалогічні відносини та компроміс**. Уся сукупність цих вмінь і здатностей складає культуру взаємодії з іншими, або «вміння жити разом».

Таким чином, у мультикультурному суспільстві культура себе, на формування якої також має бути спрямована університетська освіта, набуває нових вимірів. **Культура себе – це набуття особистісної свободи і її реалізація у процесах життєтворчості**. Але щоб життєтворча свобода не перетворилася у **свавілля**, культура себе має бути поєднана із культурою свободи. У свою чергу, культура свободи включає до себе вміння жити разом з іншими, вміння знаходити порозуміння, бути толерантним, пам'ятати міллівський імператив свободи: моя свобода закінчується там, де починається свобода іншого.

3.2.6. Стратегема мистецтва життєтворчості у перспективі зміни освітніх парадигм

Сучасний етап розвитку філософії освіти характеризується інтенсивним пошуком у теоретичній царині розробки нової освітньої парадигми – ідеалу освіченості, стратегічних цілей і ціннісних основ освіти, принципів формування її змісту і спрямованості. Здійснюючи парадигмальний пошук, філософія освіти прагне виявити ті вихідні культурні цінності і засадні світоглядні установки освіти і виховання, які відповідають вимогам і завданням, що об'єктивно висувуються перед особистістю в умовах сучасного суспільного розвитку. Але цей парадигмальний пошук ще не призвів до формування і утвердження в освіті якоїсь однієї визначеної парадигми. Швидше мова може йти про конкуренцію різних освітніх парадигм і ситуацію поліпарадигмальності або міжпарадигмальності.

Не зважаючи на те, що нова освітня парадигма знаходиться ще в стадії становлення, а її філософська розробка є гостро дискусійною проблемою, серед дослідників є певна згода щодо визначення головної мети педагогіки для ХХІ століття – це формування і розвиток особистості, що володіє високим ступенем життєвої компетентності в усіх її проявах. Нова парадигма освіти передбачає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку. Такий стратегічний обрій педагогічної діяльності знайшов конкретизацію в теорії і практиці, котрі позначаються терміном «особистісно орієнтоване навчання». Виходячи з цього і нова освітня парадигма у сучасному філософсько-педагогічному дискурсі позначається, за звичай, як особистісна.

Утвердження особистісно орієнтованого підходу в освіті поступово відбувається як на загально цивілізаційному, так й на національно-державному рівнях. В останні десять років світова спільнота веде напружену дискусію навколо того, як озброїти особистість необхідними вміннями і знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з інформаційним суспільством, що швидко розвивається. Міжнародні експерти концентрують свою увагу на розвитку особистісних здатностей, які необхідні для успішного індивідуального життя та успішного функціонування суспільства, і позначають комплекс цих здатностей поняттям «компетентність». Серед ключових компетентностей особистості, на формування яких має орієнтуватися сучасна освіта, експерти Організації економічного співробітництва та розвитку виділяють три базові групи – здатності особистості, необхідні для автономної дії, здатності, необхідні для інтерактивного використання засобів, здатності і вміння, необхідні для функціонування в соціально гетерогенних групах [25; 26]. В Україні одним із стратегічних завдань реформування освіти згідно з державною національною програмою «Освіта» є формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я.

Відповідно до головної мети вибудовуються і ціннісні засади сучасної педагогічної практики – гуманізм з його повагою до особистої гідності та індивідуальної самобутності людини; демократизм, засадничений принципами партнерства і самоврядування; креативність як форма продуктивного, творчого та інноваційного ставлення до себе, світу, своєї діяльності; відповідальність як спосіб реалізації особистісної свободи; толерантність як форма поваги до інаковості Іншого, засадничена принципами терпимості і ненасилля тощо.

Але розробка особистісного підходу в освіті – дуже складна теоретична і практична проблема. Її складність зумовлена багатьма причинами. По-перше, особистість є надзвичайно складним утворенням і має багатовимірний характер. По-друге інтереси саморозвитку особистості не завжди збігаються із тими запитамі щодо особистісного розвитку, що висувуються суспільством. Така розбіжність значною мірою зумовлена внутрішньою амбівалентністю освіти як соціального інституту, яку на думку С.В. Пролеєва утворюють дві протилежні інтенції освіти: з одного боку, освіта пропонує особі доступ до культурних надбань людства, а з іншого, «виготовляє» типові для даного

суспільства персонажі, розкладає та нищить особистість в надії зберегти у непорушності усталені диспозиції суспільних відносин».

У зв'язку з цим неминуче постає питання про те, розвиток яких саме якостей і здібностей має бути метою особистісно орієнтованого педагогічного процесу із врахуванням вимоги гармонізації запитів суспільного та індивідуального життя.

Крім того, для формування нової освітньої парадигми, у тому сенсі як ми зазначили вище, ще недостатньо просто проголосити особистісну переорієнтацію освіти. Необхідність особистісного підходу в освіті визнавалася і у межах попередньої освітньої парадигми, як західними мислителями (Я.А. Каменським, Й.Г. Песталлоці, пізніше Й. Гербартом, А. Дістервегом, Дж. Дьюї), так і вітчизняними педагогами (С. Русова, А.М. Макаренко, В.О. Сухомлинський). Тривала передісторія особистісного підходу в освіті і вихованні репрезентована також гуманістичною педагогікою, неопрагматизмом, екзистенціалізмом, вільним вихованням (США, Європа 70-х р.р. ХХ ст.), педагогікою співробітництва (СРСР, 80-ті р.р. ХХ ст.). Усі ці педагогічні концепції створили міцне методологічне і методичне підґрунтя для формування і розвитку сучасної особистісно орієнтованої педагогіки. Але це підґрунтя розроблялося у межах попередньої освітньої парадигми. Тому, незважаючи на те, що педагогіка вже впродовж багатьох років декларувала розвиток здібностей особистості та особистості у цілому як мету, але увесь педагогічний інструментарій, уся сукупність принципів і способів організації та побудови освітньої діяльності відповідали інструментальній, технократичній освітній парадигмі, зорієнтованій на забезпечення ефективної підготовки вузькоспеціалізованого фахівця, який би був, насамперед, ефективним як суб'єкт виробничої діяльності, а не власної життєдіяльності у цілому. Звідси і впливає потреба у конкретизації тих особистісних якостей і здібностей, формування і розвиток яких мають бути метою нової освітньої парадигми. Пошук відповіді на це питання слід здійснювати із врахуванням основних напрямів парадигмальної переорієнтації освіти, що у сукупності засвідчують перехід від технократичної освіти до особистісно орієнтованої, а саме перехід: від освіти на все життя до освіти протягом усього життя; від вузько спеціалізованої фахової освіти до компетентісно орієнтованої освіти; від технократично орієнтованої освіти до гуманізації і гуманітаризації освіти; від монологічно до діалогічно орієнтованої освіти; від освіти, що ґрунтується на авторитарних принципах до всебічної демократизації освіти.

Одним із перспективних засобів розв'язання вище окресленого питання є, на нашу думку, визнання того, що провідним завданням особистісно орієнтованої освіти має стати навчання мистецтва жити. Адже орієнтація освіти на формування і розвиток особистості по-суті означає виведення людини на шлях самобудівництва, самотворення, самовизначення у системі життєвих відносин, шлях самоактуалізації у процесі діяльності і життєдіяльності. Отже головною місією особистісно орієнтованої освіти у межах нової освітньої парадигми має бути сприяння становленню людини як суб'єкта і проектувальника власного життя, головного ініціатора своєї освітньої і практичної діяльності, спілкування, пізнання, споглядання, усіх видів специфічно людської активності, творчості, тобто свідомого автора свого життєвого шляху, своєї біографії, свого життя у цілому.

Життєтворча освітня стратегія задає також і нове розуміння знання в освіті. Філософії мистецтва жити імпліцитно включає і розвиває те розуміння знання, яке склалося ще з часів Сократа, і відповідно до якого знання мислиться не як сукупність певних відомостей, що їх можна отримати ззовні, а як внутрішнє духовне зусилля, як самопізнання, як таке, що має невід'ємний ціннісний вимір і усвідомлюється як категорія морального життя особи. Саме таке розуміння знання є необхідною передумовою для реалізації людинотворної функції освіти і тому все більше актуалізується у контексті становлення нової освітньої парадигми.

Залучення мистецтва життєвості до складу особистісно орієнтованої освіти є важливою формою конкретизації особистісного підходу і задає визначені світоглядні

орієнтири для здійснення процесу гуманізації освітньої діяльності. До останніх, як нам здається, можна віднести такі: нове розуміння людини, визнання її самоцінності, прагнення подолати її попередню інструменталізацію та «стандартизацію»; переконання в необхідності створювати умови для формування та розгортання творчих здібностей, потреб, потенцій особистості; орієнтація освітнього процесу не тільки на надання певної системи знань, навичок та вмінь, які будуть необхідними у подальшому «влаштуванні» у житті, а спрямованість на оволодіння мистецтвом жити, формування життєвої компетентності особистості в самому широкому сенсі слова. Виокремленні світоглядні орієнтири можуть стати необхідним аксіологічним підґрунтям для розробки життєтворчої освітньої стратегії у межах особистісно орієнтованої освіти.

Узагальнюючи усе вище зазначене, можна зробити висновок, що життєтворча освітня стратегія дає можливість гармонізувати у межах особистісної освітньої парадигми інтереси і вимоги індивідуального і суспільного розвитку. Як форма конкретизації особистісного підходу в освіті життєтворча освітня стратегія має і визначений ціннісно орієнтуючий потенціал, до найважливіших складових якого можна віднести наступні:

- життя в сучасних умовах постає як базова, вихідна цінність, отже й у межах освітнього процесу воно повинно набувати первинної значущості;
- життя розуміється не як певна заданість, а як проблема, яку людина вирішує самостійно, отже це орієнтує освітній процес на оволодіння мистецтвом життєтворчості, важливою складовою якого є здатність до автономної дії;
- життя розглядається як певна цілісність у межах якої невідривно пов'язані, розгортаються й реалізуються усі характеристики, якості, здібності людини – тілесні, емоційно-чуттєві, інтелектуальні, вольові, душевно-духовні, моральні тощо; ця цілісність відповідно орієнтує й освітній процес на цілісне формування та розвиток особистості;
- життєтворчість як процес знаходження та реалізації смислу, мети та ієрархії цілей життя є, по суті, процесом його одухотворення, тому життєтворча стратегія й орієнтує освітню діяльність на формування та розвиток духовності особистості.

У суспільстві ризику життя стає все більш динамічним, а майбутнє все більш невизначеним, відтак зростає попит на креативний потенціал особистості, котрий інтегрує її здатності до інновацій і соціальної мобільності, здатності до самоорганізації у посттрадиційному і мультикультурному світі, до творчого і відповідального самовираження і самоздійснення. Орієнтація освіти на формування і розвиток в особистості усіх цих здатностей і означає, по-суті, залучення мистецтва життєтворчості до ціннісно-сміслового фундаменту особистісної парадигми освіти. У свою чергу, таке залучення передбачає переосмислення співвідношення навчання і виховання у педагогічному процесі.

Для попередньої парадигми освіти притаманним було домінування навчання. Це призводило до того, що основна увага в освіті фокусувалася на засвоєнні учнем вже готової суми знань, навичок і вмінь, а не на розвитку його суб'єктності і творчих потенцій. Поза межами уваги залишалася виховання особистості як суб'єкта власного життя, життєтворчості.

Залучення мистецтва життєтворчості до ціннісно-сміслового фундаменту особистісної парадигми освіти передбачає переосмислення не тільки співвідношення навчання і виховання у педагогічному процесі, а також зміну статусних ролей педагогічної взаємодії на користь діалогічної форми організації педагогічного процесу: виховання слід розуміти не як вузький сегмент змістовно практичної діяльності, а як виховання в усьому, так само як і навчальна діяльність має виступати основою формуючого середовища в системі освіти. Важливою формою забезпечення єдності навчання і виховання у педагогічному процесі виступає освітній діалог.

Визнання того, що педагог і у межах діалогічної освіти зберігає за собою провідну педагогічну роль, яка проте кардинально змінюється, вимагає переосмислення його

компетенцій і компетентностей. З точки зору комунікативно – освітніх проєкцій мистецтва жити у суспільстві ризику важливо, щоб педагог, разом із діалогічною інтенцією і власно комунікативною компетентністю, мав і такі інтенції, як інноваційна, перспективна, ціннісно-світоглядна а також був здатний ефективно реалізовувати проєктивні щодо мистецтва жити можливості усіх видів комунікацій – інформаційної інтеракції, духовної та екзистенціальної.

Висновки. Задоволення потреби підвищення якості, ефективності та відповідальності університетської освіти як стратегічного ресурсу суспільства передбачає більш повну реалізацію її людинотворчого потенціалу. Сучасний університет має стати справжнім простором особистісно орієнтованої культурно-освітньої діяльності, яка сприяє багатомірному прирощенню життєтворчого потенціалу людини – інтелектуального, духовного, комунікативного, інноваційного, професійного, культурного тощо.

Перетворення мистецтва життєтворчості на парадигмальну стратегію університетської освіти у «суспільстві знань» є необхідною відповіддю на ті багаточисельні виклики, що постали перед сучасною людиною, суспільством і самою системою вищої освіти.

Оволодіння особистістю мистецтвом життєтворчості сприятиме запобіганню індивідуальній маргіналізації, підвищенню індивідуальної соціальної і професійної ефективності та мобільності, розширенню індивідуальної участі у формуванні та розвитку демократичних засад суспільства, розвитку здатності продуктивно і ефективно взаємодіяти з іншими, співпрацювати і вирішувати конфлікти.

Необхідною передумовою для оволодіння особистістю мистецтвом життєтворчості є формування у неї життєвої компетентності. Основні параметри життєвої компетентності як показника ступеня оволодіння особистістю мистецтвом жити мають відповідати цим викликам і включати до себе складну, нелінійну систему взаємодоповнюючих здібностей, які можна згрупувати у такі блоки: культура себе, культура мислення, культура світорозуміння і світовідношення, інноваційність і креативність, культура взаємодії з іншими, цивілізаційна компетентність. Цей перелік не є вичерпним і може бути розширеним, насамперед за рахунок блоку культури свободи і культури ризику, а також інших ключових компетентностей, які ми докладно розглядали у нашій монографії [18], а також і тих, які може ще не потрапили у коло нашої уваги. Але в будь-якому разі, на наше переконання, усі ці параметри доцільно виділяти виходячи із розширеного тлумачення *життєвої компетентності особистості як інтегративної якості, що системно характеризує її реальну здатність адекватно і відповідально реагувати на стрімкі соціальні зміни, усвідомлювати загрози розвитку людства, враховувати соціальні і індивідуальні потреби і можливості особистісної самореалізації, і здійснювати на цій основі відбір способів і засобів досягнення бажаного майбутнього а також застосовувати набуті знання, навички та вміння адекватно різним життєвим ситуаціям, як наявним, так і очікуваним.*

Оволодіння в університеті мистецтвом життєтворчості може здійснюватись не стільки безпосередньо, шляхом навчання навичкам успішного життя, скільки опосередкованого через організацію саме культурно-освітнього простору університету, сприятливого для розвитку і саморозвитку молоді людини як свідомого і відповідального суб'єкта власного життя. Для цього мають бути використані усі компоненти культурно-освітнього простору – просторово-семантичний, змістовно-методичний, комунікативно-організаційний, соціально-психологічний, діяльнісно-мотиваційний, дидактичний, технологічний тощо.

Література

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.lawmix.ru/abrolaw/9374>.

2. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания» [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.intelros.ru/pdf/doklad_yunesco_2005_k_obshzestvam_znaniya.pdf.
3. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – К.: Богдана, 2003. – 520 с.
4. Життєтворчість особистості: концепція, досвід, проблеми: Науково-методичний збірник / За редакцією кандидата історичних наук І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен. – Запоріжжя: Хортицький навчально-реабілітаційний багатопрофільний центр, 2006. – 592 с.
5. Зарицька В.Г. Формування полікультурної компетентності учнів і вчителів як компонента культури міжнаціональних відносин // ПостМетодика. Нові горизонти української освіти. – №2 (79), 2008. – С. 33–38.
6. Кремень В. Філософія освіти ХХІ століття // Урядовий кур'єр. – 2003. – № 23. – С. 7–8.
7. Култаєва М.Д., Прокопенко І.Ф., Радіонова І.О., Троцько Г.В. / За гол. ред. Култаєвої М.Д. Соціологія глобалізації. Навчальний посібник. – Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2008. – 207с.
8. Липман М. Критичне мислення: Чим воно може бути? / Метью Липман // Управління школою. Науково-методичний журнал. – № 25 (109), 2005. – С. 18–25.
9. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 680 с.
10. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. – М.: ЭКСМО, СМЫСЛ, 2001. – 221 с.
11. Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: У 2 ч. / ред рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (керівники авторського колективу) та ін. – К.: Богдана, 1997. – Ч. 1: Теорія і технологія життєтворчості. – 392 с.
12. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 р.р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.
13. Пелікан Ярослав. Ідея Університету / Ярослав Пелікан ; Пер. з англ. – К.: Дух і літера, 2009. – 360 с.
14. Психологія і педагогіка життєтворчості: Навч.-метод. Посібник / Ред. Рада: В.М. Доній (голова), Г.М. Несен (заст. голови), Л.В. Сохань, І.Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К., 1996. – 791 с.
15. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : Монографія / за ред. Н.В. Чепелевої. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 276 с.
16. Рынок образовательных услуг в России и за рубежом // [Электронный ресурс] – Режим доступу: <http://www.webkursovik.ru/kartgotrab.asp?id=-30473>.
17. Сохань Л.В. Искусство жизнетворчества. Предназначение. Жизнетворчество. Судьба: Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий / Л.В.Сохань. – К.: Издательский Дом Дмитрия Бурого, 2010. – 576 с.
18. Степаненко І.В., Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: філософсько-антропологічні та соціокультурний виміри. Монографія. – Харків : ХДУХТ, 2011. – 220 с.
19. Тягло О.В. Післямова до статей Метью Липмана і Марка Вайстейна / О.В. Тягло // Управління школою. Науково-методичний журнал. – № 25 (109), 2005. – С. 30–31.
20. Фельдман О.Б. Ксенофобія та досвід її трансформації у сучасних інтеркультурних контекстах: дис. на здобуття наук. ступеня кандидата філос. наук: спец. 09.00.04 – філософська антропологія, філософія культури / О.Б. Фельдман. – Х., 2009. – 218 с.
21. Фромм Э. Человек для самого себя // Фромм Э. Психоанализ и этика. – М.: Республка, 1993. – С. 19–191.
22. Фуко М. История сексуальности – III: Забота о себе / Пер. с фр. Т.Н. Титовой и

- О.М. Хомы под общ. Ред. А.Б. Мокроусова. – Киев: Дух и литера; Грунт; Рефл. – бук, 1998. – 288 с.
23. Хюбнер Б. Произвольный этос и принудительность эстетики / Бено Хюбнер / Пер. с нем. – Минск: ПроPILEI, 2000. – 150 с.
 24. Botkin James W., Elmandjra M., Malitza Mahdi, Mircea, No Limits to Learning: Bridging the Human Gap (New York: Pergamon Press, 1979. – 159 p.
 25. Giddens A. Modernity and self-identity: Self and society in the Late Modern Age. Cambridge: Polity Press, 1991.
 26. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process Summary and Country and Country Reports. OESD. – University of Neuchatel. October 2001. – 279 p.
 27. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft).
 28. Readings B. The University in Ruins / Bill Readings. – Boston: Harvard University Press, 1996.
 29. Schmid Wilhelm Uber den Versuch der Grundlegung einer Philosophie der Lebenskunst // Information Philosophie. Dezember, 2001. – №5. – S. 7–16.

3.3. ЦІННІСНИЙ СПЕКТР СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ У СФЕРІ ДУХОВНО-ОНТОЛОГІЧНОГО ІСНУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Актуальною проблемою сучасного українського суспільства є ріст нігілізму, падіння моральних устоїв та зниження перспектив росту національної культури – такий стан справ, безумовно, стосується еліти, яка несе відповідальність за майбутнє нашої держави. Національна система вищої освіти, і, особливо, система університетської освіти (вона в більшій мірі, аніж решта типів вищих учбових закладів, відповідає за формування духовного світу особистості), через яку проходить більша частина майбутньої еліти, містить в собі все необхідне, щоби покращити її якісний рівень.

Якщо поглянути в минуле, то побачимо, що вища освіта завжди займала важливе місце в житті історичних спільнот, часто будучи тим засновком, який позитивно визначив майбутню долю нації. Прикладів цього ми можемо знайти чимало на шпальтах всесвітньої історії – це, безумовно, Давня Греція, Давній Рим, арабські країни золотого півмісяця, середньовічна Європа тощо. Україна теж з давніх часів уважно ставилася до проблеми передачі знань наступним поколінням, підвищення рівня та якості їх освіченості. Освіта мала неабияке значення для українців – бути освіченим вважалося почесним. Вона була не стільки інструментом визначення культурних та національних цінностей народу, скільки цінністю самою по собі. Цей момент, до речі, якщо і не ключовий в нашому дослідженні, то, принаймні, наводить на роздуми, щодо тих факторів, які допомагають розвивати освітні інститути – освіта мусить бути визнаною загальнолюдською, суспільною, національною цінністю для того, щоби прогрес нації став неминучим, інакше таку спільноту чекає незавидний кінець: «Будь-який народ, який намагався дійти до майбутнього, обминаючи загальнолюдське, потрапляв у історичну колізію, що закінчувалась, зазвичай, його сходженням з історичної арени» [2].

Вища освіта (академічного, університетського чи інститутського рівня) є завершальним етапом отримання базового рівня знань (наступний шаблем, як відомо, є науковий пошук), і тому вона також є силою, яка сприяє утворенню нових цінностей. Отже, освіта є чимось таким, що ставить крапки в аксіологічній картині того соціуму, в якому вона існує. Для когось це буде одна крапка, яка визначить його цінності раз і назавжди, а для когось – три, за якими закінчується стале і починається сучасне, майбутнє. Такі люди формують нові цінності та ідеали, змінюють обличчя та внутрішню сутність свого народу, а іноді й усього людства.

Звісно, ми не можемо, напевно, стверджувати, що без вищої університетської освіти не може існувати якісний стрибок у динаміці розвитку того чи іншого суспільства, але ми дотримуємося думки про те, що майбутнє нації формує еліта, а її, в свою чергу, формує, передусім, вища освіта. Якщо цей процес порушено, якщо ціннісна система дисфункціонує, то продукт, отриманий нами на виході, буде мати відповідну добротність. Наприклад, нині найбільш актуальним фактором, що знижує якісні показники освітнього процесу, руйнує його цінність, знижує ефективність моральних приписів – є корупція, вона ж, по великому рахунку, творить біду і в інших інститутах нашого соціуму. Корупція є негативною цінністю, інструментом, завдяки якому можна легко досягти найрізноманітніших цілей в короткі строки, вона повністю порушує логіку роботи соціальних ліфтів, виносячи на вищий щабель особисте задоволення потреб, ігноруючи потреби суспільства, в якому існує.

Як би там не було, але спосіб подолання корупції, як, до речі, і інших, не згаданих нами, різних соціальних лих (бідності, злиденності, алкоголізму, наркоманії, злочинності тощо) існує. Він завжди доказував свою надзвичайну ефективність у боротьбі з численними суспільними недугами – це розвиток духовно-онтологічних засад світу особистості. При чому в тій межі, після якої її можна назвати елітою будь-якого, а не тільки якогось окремого національного суспільства.

Отже, проблема, на якій ми зосередимо свою увагу, буде полягати у питанні про спроможність національної системи університетської освіти розвинути ціннісне начало представника елітарної частини українського суспільства в такій мірі, щоб змінилося обличчя усього нашого соціуму.

Існує багато глобальних ціннісних систем, які в тій чи іншій мірі охоплюють увесь світ – деякі з них вже не актуальні, деякі набирають актуальності і деякі навряд чи будуть взагалі актуальними для нашої країни.

В число найбільш звичних нам, українцям, ціннісних систем входять соціалістична (постсоціалістична) та традиційна, західноєвропейська система аксіоординат. Обидві вони є наслідком еволюційного розвитку ідеології та філософії епохи Ренесансу, а саме – гуманізму (ми не скільки не применшуємо значення решти ціннісних факторів в історичному розвитку нашої країни, як, наприклад, православної релігії, але, якщо виходити із основоположних принципів вітчизняної філософії освіти, а також індуктивного підходу, то, безумовно, гуманізм може виступити у якості головної відправної точки, з якої варто починати аналіз). Різниця між ними, незважаючи на спільне походження, вельми суттєва. Зокрема, вона стосується відношення до релігії та віри у Бога (християнського). Відродження з самого початку виступило проти засилля католицької церкви в усьому, що стосувалося впливу на формування духовного світу обивателя. Протест проти церкви зрештою еволюціонував з одного боку у відвертий атеїзм, з другого – у протестантизм, який став реформаційним явищем, яке переслідувало своєю метою збереження релігії, хоча і ціною зміни деяких її засад та форм прояву. Атеїзм дав початок розвитку соціалістичним ідеям, наукам, прогресивним підходам у поглядах на розвиток суспільства. Традиційний дозволив зберегти релігійні, консервативні засади соціального устрою (наприклад: католицька церква змогла не тільки відновити свій вплив, а навіть, в певній мірі і в певних позиціях, посилила його. До речі, варто звернути увагу, що під терміном «традиційні європейські цінності» ми розуміємо геть усі ціннісні здобутки християнських конфесій, які існували і існують у Європі, а не тільки протестантські, (хоча і надаємо їм пріоритетної ваги), пом'якшуючи ті потрясіння, які неминуче відчувало людство в ході цивілізаційних змін.

Останніми тенденціями у розвитку ідеологічної спадщини згаданих вище аксіоординат є трансгуманізм та мультикультуралізм. Одна є віхою у розвитку атеїзму, друга – європейського релігійного традиціоналізму.

Отже, перше з чого варто почати – це аналіз традиційного ціннісного світу сучасного українського суспільства.

Всі жителі України від тридцяти років і старше народилися і жили певний час у Радянському Союзі. То були часи розвинутого соціалізму – безкоштовна освіта, медичне обслуговування, дешеві товари та продукти харчування, але також – величезні черги і пусті полиці магазинів.

24 серпня 1991 року Україна проголосила свій суверенітет, і Радянський Союз разом із соціалістичним устроєм життя залишився у минулому нашої країни. Але соціалістичні цінності виявилися більш живучими, залишившись актуальними і понині, хоча і в сильно видозміненому вигляді. Людей, які продовжують за них чіплятися, нове покоління українців презирливо нарекло «совками», хоча це слово останнім часом звучить все рідше і рідше. Для вчених, філософів ця культурна псевдоморфоза (термін О. Шпенглера) отримала своє позначення – постсоціалізм.

Постсоціалізм в українському суспільстві на нинішньому етапі свого існування досить серйозно здав свої позиції у якості ціннісної парадигми. Але продовжують існувати місця, де він в тій чи іншій мірі продовжує зберігати свої позиції та продукувати матеріал для подальшого свого відтворення. Такими царинами є, в першу чергу, система середньої освіти (вища змогла дещо відірватися від соціалістичного спадку завдяки впровадженню положень болонського процесу), заклади культури (театри, філармонії,

органні зали тощо), армія (організація цієї структури далека від сучасних західних зразків), медицина (понад не впроваджено медичне страхування).

З традиційними західноєвропейськими цінностями ситуація дещо інакша. Розвал Радянського Союзу вивільнив з полону одвічну жагу українців до релігії. Однією з найважливіших рис української ментальності, за словами українського філософа Д. Чижевського, є релігійність. Остання, що важливо, не є монополією якоїсь однієї релігії, а представляє собою розмаїття самих різних християнських конфесій. Серце українців тулиться і до інших релігій, але, коли ми говоримо про традиційні цінності, то маємо на увазі, в першу чергу, цінності християнського гатунку.

В 90-ті роки більша частина віруючих України сповідували православну віру московського патріархату. На початку 2000 рр. ситуація докорінно змінилася, відсоткове співвідношення змінилося на користь греко-католиків та православних віруючих київського патріархату. Значно виросла протестантська громада, серед котрих є представники як традиційних, так і новітніх протестантських церков.

Нині в ситуації, коли релігійна свідомість українців сильна як ніколи, актуальним стає питання щодо інтеграції релігійного виховання у систему середньої освіти. Тут, звісно, виникає безліч самих різних питань та проблем, зокрема, головне з яких стосується підстав, на котрих має здійснюватися така інтеграція – буде надана перевага якійсь одній конфесії, чи ґрунт мусить стати суто науковим? Спробуємо торкнутися цих питань після розгляду новітніх ціннісних парадигм, котрими є трансгуманізм та мультикультуралізм.

Трансгуманізм – новітня віха у розвитку гуманізму, взятому у його суто сциєнтичній та атеїстичній формі. Ідеологія трансгуманістики покликана стати заміною гуманізму, який, на думку багатьох дослідників (Л. Горбунова, Н. Згліньська, Сергій Пролєєв, Г. Гамрецька, О. Гомілко, І. Предборська, С. Силкіна, А. Мартюшева, М. Бейлін, Л. Газнюк, З. Самчук, А. Россіус, В. Межуєв, Д. Гончар і т.д.) спіткала глибока криза, що на очах набуває системного вигляду.

Криза гуманізму розпочалася із кризи науки, яка декілька останніх сторічч традиційно стояла на заваді свавіллю мракобісся і нігілізму. І ось, вона несподівано втрачає таку властивість, натомість перетворюючись на руйнівника «доброго, світлого, вічного». Така зміна ролей не в останню чергу відбулася в наслідок падіння цінностей та ідеалів епохи Відродження (гуманізму) та Просвітництва (освіта для всіх). На думку Д. Гончар [5] специфікою дегуманізації свідомості в ХХІ столітті є те, «що людина стає жертвою відкритого нав'язування культу успіху та вигоди, безальтернативності суспільної нерівності. Відбувається насадження перетворених форм свідомості. В ієрархії цінностей суспільної свідомості матеріальний добробут починає домінувати над усім іншим. Цінності духовно-морального характеру почали витіснятися цінностями споживацького матеріалістично-прагматичного характеру. Люди позитивно оцінюють прагнення заробляти будь-якою ціною, навіть через порушення закону, вважаючи, що в умовах глобалізації ринкової економіки не існує нечесних способів збагатитись, існують лише легкі та складні шляхи, невдача та успіх. Це призводить до атрофії гуманістичних почуттів жалості та співпереживання, утвердження різноманітних проявів дегуманізації» [5, с. 25]. Не можемо не погодитися з викладеною позицією, але, на нашу думку, даний опис ситуації навколо дегуманізації сучасного суспільства є лише зовнішнім проявом тих процесів, що відбулися на більш глибокому культурному рівні, ми маємо на увазі трансформацію цінності «Людини» як вищої цінності гуманізму.

Л. Горбунова так коментує цю подію, одночасно тісно пов'язуючи її з тими труднощами, які іманентно переживає система гуманітарної освіти: «Досвід останніх десятиліть виявляє особливу мінливість, рухливість, плинність, пластичність різноманітних аспектів людського буття. Особливо характерним тут є зникнення твердого центру, відкритість назовні, перетин кордонів, номадичний рух у просторі «транс». І з досвіду сучасності проступає якийсь новий образ людини, нова антропологічна реальність, позбавлена незмінного сутнісного ядра. Цей образ докорінно розходиться з

традиційними європейськими уявленнями про людину, теоретично-обґрунтованими у чинній системі гуманітарних наук» [6, с. 99]. Ось таким чином значення людини в сучасній картині світу, як визначальної цінності гуманізму, перестала бути актуальною. Людина стала симулякром самої себе, втративши номінал, який робив її вищою цінністю. Нині вона є однією з часточок «*sui generis*» ризомного простору гіпертексту сучасної культури.

І, справді, ще не так давно Людина цікавилася питаннями зразку «Що я таке? Що я можу знати? Куди я йду? На що я можу сподіватися?» Зараз вона втратила інтерес, так як постмодерна культура дала на ці питання чітку відповідь – симулякр, симулякр, до симулякру, на симулякр.

Людина (цінність) відчужилася, втратила себе у феєричному пастиші «атракціонів» постмодерної епохи, але вона, тим не менше, продовжує існувати, не зважаючи ні на що, хоча, правда, вже тільки в якості привида – фантому самої себе.

В таких умовах стає зрозумілим те, чому гуманістична парадигма сучасної університетської освіти не може бути адекватно використана у виховному процесі. Специфічний дисбаланс цінностей в сучасній молодіжній аксіосфері зводить нанівець зусилля педагогів, тут ми можемо говорити і про кризу ідеалів Просвітництва – *Ното modernі* задовольняється інформацією, не потребує знань, підміняючи цінності вартостями.

Криза гуманістичної парадигми освіти – феномен, який є природним відображенням тих процесів, які відбуваються в сучасній європейській культурі. Без усяких сумнівів вона є продовженням тих проблем, які переживає сучасна гуманітарна наука в галузі свого ідеологічного та ґрунтового наповнення – епоха «великих відкриттів, подорожей та героїв» (термінологія Ж.-Ф. Ліотара) залишилася у минулому, на зміну їй прийшов час постмодерну, культури, покликаної перевернути все з ніг на голову. І в цьому ракурсі наша проблема стає питаннями: Чи є вихід з даної ситуації? Чи можна подолати цю кризу в оптимальний для всіх спосіб?

Ідея викладена в результаті роботи методологічного семінару, що відбувся на базі Інституту вищої освіти Академії педагогічних наук України, під загальною назвою «Трансгуманітарність як чинник розвитку сучасної науки і освіти» зводиться до впровадження в систему освіти альтернативної гуманізму концепції, що постулюється через посилення ролі науково-технічного прогресу в житті людини – трансгуманізм. Людина мусить прийняти сучасний глобалізований світ як нормальну реальність і відповідно адаптуватись до нього: «Людина стає осердям інтересів наукових досліджень одночасно з глибокою трансформацією самого феномену людини. Було б помилково казати про «гуманітаризацію» сучасного наукового пізнання у вигляді зміщення акцентів на вивчення людського індивіда. Мова йде про людину в перспективі не стільки гуманізму, скільки трансгуманізму. Тобто про феномен людини в техногенному світі, який мислиться не ізольовано, а в сукупності ефекту перетвореної людською участю природи. І в цьому сенсі дорівнює дійсності як такий» [6, с. 103]. Отже, в освітній галузі можна говорити про заміну традиційної гуманістичної парадигми на трансгуманістичну, а гуманітарної науки на трансгуманітарну – такий поворот подій, на думку учасників семінару, може позитивно сприяти адаптації освітньої системи до «зміни самого феномену людини».

Трансгуманізм, як вирішення проблеми традиційного гуманізму, має на увазі перехід на нову якісну ступінь, здатну адекватно реагувати на нагальні питання дійсності. З точки зору adeptів цієї філософії, гуманізм не працює в сучасному світі через свою застарілість, тому його потрібно модернізувати, піддати апгрейду (від англ. *Upgrade* – оновлення). В такій позиції є своє раціональне зерно, випещене законами діалектики, але в той же час, згідно теоретичним настановам трансгуманізму «людина» стає змінною величиною і тут ми можемо запитати, що спільного буде між звичайною людиною і деякою істотою, яка стала результатом глибокої генетичної трансформації генному *Ното*

sapiens, з метою, скажімо, пристосування її для життя на другому супутнику Сатурна – Титані? Останнє, гіпотетичне створіння – теж людина з точки зору трансгуманістів. Хто знає, можливо ця, поки що фантастична ситуація, вже через століття стане буденною реальністю. Філософія трансгуманізму визнає кібернетичне видозмінення людини з метою її вдосконалення. З її точки зору звичайне протезування нічим не відрізняється від людини, модернізованої в кіборга (скорочення від англ. – «*Cybernetic organism*»). Нині в світі живуть сотні тисяч людей зі штучним серцем, кібернетичними протезами рук та ніг (останнє поки що є новинкою, але вже такою, що дуже швидко поширюється). Чим істота, в якій органічними є лише фрагменти вищої нервової системи, буде відрізнятися від протезованих таким чином інвалідів – масштабами застосування сучасних технологій? Ще одним положенням трансгуманізму як ціннісної системи є стирання культурної різниці між статтями. Його ідеалом статевої досконалості є і не жінка, і не чоловік, а щось таке, що є і тим і тим – транссексуал, видимим взірцем якого є Кончіта Вурст, переможниця (переможець) пісенного європейського конкурсу – Євробачення. Трансгуманізм прихильно відноситься і до решти нетрадиційних, неформальних проявів статевої свободи – бісексуалізму, гомосексуалізму тощо. Традиційна статевая орієнтація не має в очах adeptів трансгуманізму абсолютно ніяких переваг і навіть, в певній мірі, є недоліком. Що стосується питання продовження роду, то трансгуманісти знову звертаються до технологій, які, на їх думку, вже найближчим часом зможуть стати на допомогу у вирішенні цього питання.

Це практично все, що стосувалося аналізу суті ціннісної складової феномену трансгуманізму і причин, які його викликали до життя. Наступним в черзі нашого аналізу є феномен мультикультуралізму. На початку розгляду ціннісних концепцій ми зробили ремарку стосовно того, що він є похідним результатом еволюції протестантизму. Усім знайомим з філософським та політичним наповненням змісту феномену мультикультуралізму відомо, що він демонструє очевидну слабкість відносно зв'язку з релігією, отже, таким чином, напрошується очевидний висновок стосовно того, що дане явище не стосується релігійного питання взагалі. Насправді, і це не тільки наша особиста думка, він є закономірним результатом розвитку саме ідей реформації і має пряме відношення до питань релігії загалом.

В основі реформаційного руху стояла потреба в усуненні тих недоліків, які виявилися в процесі існування католицької церкви – торгівля індульгенціями, надмірне захоплення матеріальним (розкіш, багатство, земельне володіння), недостойна поведінка священнослужителів (розпуста, пияцтво, обжерливість) тощо. Що ж, як відомо, «благими намірами вимощена дорога у пекло» – реформація стала процесом, надзвичайно багатим на креативність і розмаїття форм, у ній немає і натяку на ту консервативність, яка є у традиційних християнських конфесіях – православ'ї та католицизмі. Вже за життя Мартіна Лютера, засновника протестантизму, (до нього були ще катари та гусити, але їм не вдалося створити теоретичне обґрунтування нової релігії в тій мірі, скільки Лютеру), з'являються нові варіації на тему релігійного протесту, зокрема цвингліанство, кальвінізм тощо. Подальша історія протестантизму показує його відданість ідеї прогресу та еволюції, як би дивно це не звучало по відношенню до релігії як такої. Неопротестантизм з його новими течіями, ідеями плавно переходить в постпротестантизм, де панує повний догматичний безлад з точки зору представників традиційного Християнства. Якраз на стику неопротестантизму і постпротестантизму виникає феномен мультикультуралізму. Відбувається це у США у формі своєрідної мультипротестантської доктрини, покликаної дати спільне підґрунтя національній ідеології цій країні. На думку німецького теолога В.Панненберга, в США існує окрема громадянська релігія, незалежна від різних Церков і релігійних громад, що знаходяться на території Сполучених Штатів. Саме ця релігія утворює свідомість національної єдності. Основною істиною тут є віра в особливе обрання Америки за аналогією з Давнім Ізраїлем, пов'язана з місією донесення принципів демократії всьому людству. Панненберг стверджує безсумнівність того, що феномен

такого роду громадянської релігії утворює свідомість національної ідентичності в спільному вирощуванні нової нації з усіх народів. Отже, з роздумів німецького вченого стає зрозумілим те, що мультикультуралізм (як і американська демократія загалом) ґрунтується на релігії – це по-перше. По-друге, стає зрозумілим той важливий факт, що хоч протестанти і дали початок феномену мультикультуралізму, але згодом до них приєдналися інші релігійні громади і, далі, вони продовжили мультикультуральну політику разом. Таким чином можна побачити, що мультикультуралізм – це такий собі крок до глобалізації усіх релігій.

Окремим питанням стосовно мультикультуралізму є його інтеграція у європейський культурний простір. Хоча ми вже і казали про те, що Європа має пряме відношення до закладання фундаментальних засад феномену мультикультуралізму, розпочавши 500 років тому на своїх теренах реформацію релігії, але вона, вочевидь, не очікувала того, що повернулося до неї в результаті північноамериканських перетворень. Мультикультуралізм був сприйнятий переважною кількістю європейців як напад на традиційні християнські цінності, що зумовило вороже ставлення до нього. Хоча він, в той же час, зміг довести свої переваги у питаннях, пов'язаних з впливом мігрантів у країні Європи (зокрема: крах 4-ї республіки у Франції відбувся завдяки здобуттю незалежності її колоніями, де проживало багато її громадян, з яких більший відсоток були не європейцями, мали суттєві релігійні і ціннісні відмінності щодо традиційних французьких культурних орієнтирів. Не бажаючи залишатися на території бувших колоній в основному через вороже ставлення до себе, вони масово іммігрували до метрополії. Це викликало неабияке соціальне потрясіння в ту епоху – впритул до громадянської війни. Мультикультуралізм, в певній мірі, став тим засобом, який дозволив зняти гостроту протиріч і продовжує виконувати це завдання понині).

Ще одним, несподіваним для усіх adeptів мультикультуральної політики на європейському культурному просторі, фактором стало зіткнення традиційної європейської культури з ісламом та ісламським фундаменталізмом.

Представники цієї світової релігії по-своєму і досить оригінально сприйняли філософію мультикультуралізму, особливо під час спостереження за тим, як європейці підривають основи власних традиційних християнських цінностей. Сприйняття це відобразилося, по-перше, як розуміння «очевидної слабкості» Європи, по-друге – як потреба останньої в сильній, беззавданій релігійній доктрині, здатній зробити жителів європейського простору по-справжньому щасливими.

Нині у сучасній Європі мультикультуралізм критикується за один вагомий прорахунок, який полягав у сподіванні того, що представники ісламської спільноти (в основному, це мігранти та їх нащадки) інтегруються у європейський культурний простір. Мусульмани не збиралися і не збираються миритися з думкою про другорядність своєї віри в мультикультурній системі ординат, навпаки, вони бачать свою віру єдиною можливістю, якій по силі виконати усі ті завдання, які поставив перед собою новітній американо-європейський культурний проект.

Мультикультуралізм, як ми вже писали, є закономірним результатом розвитку традиційних західноєвропейських цінностей, крайньою віхою еволюції останніх. Проблема у тому, що Україна зараз у недостатній мірі готова до прийняття його ідеології, так як продовжує сповідувати європейські цінності попереднього етапу розвитку, де немає ні ідеї мультикультуральності, ні, до речі, трансгуманізму. Українське суспільство сприймає їх у якості ціннісного релятивізму, ціннісної диверсії проти звичного, традиційного устрою свого життя. Щось подібне спостерігалось і у Європі, нині вона вже зовсім інакше ставиться до цих культурних феноменів.

Відносно впровадження ідей мультикультуралізму і трансгуманізму у культурну сферу українського суспільства, в тому числі і засобами університетської освіти, доречно говорити після аналізу сучасного стану університетської освіти в Україні та наявності

умов для того, щоби інтегрувати новітні культурні ідеї. Також, певно, варто було розглянути доцільність цього дійства.

Університетська освіта на формальному рівні є невід’ємною складовою розвитку і функціонування соціуму. На емпіричному вона постає як синтез специфічних структур буття, які співіснують й доповнюють одна одну – науки, культури, природи і суб’єктного, індивідуального світу людини. У переосмисленні цієї єдності сучасна освіта повертається до своїх фундаментальних засад і, взявши за основу найперші, найважливіші засади свого культурно-історичного розвитку, переростає, перебудовується, подекуди докорінно змінюючи змістове і структурне наповнення своїх інституцій. Університети – це місце основи і джерело створення у громадян нашої країни реальних уявлень про справжні і уявні цінності людини в різних життєвих сферах, тому розробка ціннісного каркаса освіти, системи пріоритетних цінностей, педагогічних технологій відповідної орієнтації є необхідним і значущим кроком на шляху вдосконалення системи освіти, розробки стратегії її розвитку.

В зв’язку з тим, що постсоціалістичні цінності продовжують залишатися актуальними при очевидній невідповідності цих цінностей реаліям сьогодення, постає питання про адекватну їм заміну. Інструментом заміни виступить система університетської освіти, а ось джерелом альтернативної ціннісної парадигми можуть стати традиційні європейські цінності, які мають безперечне відношення до релігійного світосприйняття. Нині наше сучасне суспільство представляє вельми сумну картину, якщо виходити з оцінки його морального стану. Певно, що таке положення справ спричинено не в останню чергу формалізованістю та ізольованістю національної освіти від джерел духовної культури, зокрема – від релігії та церкви. Елементи релігійної освіти могли би стати важливим фактором впливу на розвиток майбутніх громадян в морально-етичному та духовному плані. Цікаво, що в Україні навколо цього питання вже давно точаться дискусії, але в практичному напрямі зроблено дуже мало. Система ціннісних спрямувань особистості, що існує в певному культурно-історичному контексті, є психолого-педагогічним гарантом її стабільності і позитивної активності. Будь-яка деформація ціннісної системи пов’язана з переглядом ідеалів, потреб, звичок, що проєктують відношення людини до самої себе і навколишнього світу, на якийсь час пригнічує в особистості конструктивний початок. Проте зазначений факт розповсюджується не на всю структуру ціннісних орієнтацій, а лише на ті позиції, які пов’язані зі сферами міжособистісних відносин і професійних обов’язків. У царині ж духовно-онтологічного існування особистості спостерігається зворотне – активне становлення широкого спектру цінностей: релігійних, цивільних, національних, загальнолюдських тощо. При цьому в ціннісному просторі особистості порушуються ієрархічні зв’язки і залежності між окремими орієнтаціями різних потреб і відносин, внаслідок чого виникає ціннісний конфлікт, який нерідко виявляється в невротичних реакціях і соціальній апатії – те саме можна спостерігати у разі заміни «совкових» ціннісних шаблонів традиційними європейськими.

Потрібно сказати, що така стратегія має власну і вельми багату історію, яка почалася мало не одразу, після проголошення Україною суверенітету: починаючи з 1992 р., у загальноосвітніх навчальних закладах Львівської, Тернопільської та Івано-Франківської областей рішеннями органів місцевого самоврядування було введено експериментальний предмет за вибором «Основи християнської моралі». На сьогодні предмети духовного спрямування («Християнська етика», «Християнська культура», «Основи православної культури Криму», «Основи мусульманської культури Криму» тощо) за даними обласних та міських управлінь освіти вивчалися в Автономній Республіці Крим, 17 областях України, містах Києві та Севастополі загалом у 4020 загальноосвітніх навчальних закладах, що становить 19,4% від загальної кількості. Вивченням цих предметів охоплено близько 356 000 учнів, що складало 7% від загальної кількості, відповідно до статті 35 Конституції України, Конвенції про права дитини та на виконання доручення Президента України від 8

липня 2005 р. №1-1\657 щодо подолання морально-духовної кризи суспільства, поєднання зусиль держави, громадянського суспільства і Церкви у створенні високодуховного виховного середовища, забезпечення морально-етичного виховання учнівської в загальноосвітніх навчальних закладах країни [18].

Зараз, не зважаючи на значний прогрес у розвитку інтеграції традиційних європейських цінностей в українське суспільство, ми понині стикаємося з проблемами на ниві втілення бодай однієї дієвої навчально-освітньої стратегії у сферу університетської освіти. Остання обрала для себе суто світський статус, вперто відмовляючись от будь-яких релігійних засад, виправдовуючи це ангажованістю окремих релігійних лідерів, а також протиріччями серед численних конфесій. Але, зважаючи на останні події в Україні (друга революція Майдану), є надія, що дане питання зможе вирішитися позитивно, так як, з нашої точки зору, проблема несе скоріше бюрократичний, аніж полемічний характер.

Релігійне духовне виховання досягає мети, якщо може спрямувати діяльність учня у потрібне русло. Уявлення учнів про навколишній світ складається не стільки з розмов про нього, скільки з тих моральних виборів, які вони роблять. Саме через розв'язання моральних завдань можна навчити їх здійснювати правильний вибір, деякою мірою регулювати й формувати готовність до нього, сприяти зміцненню позитивних ціннісних орієнтацій.

Таким чином, у центрі уваги навчальних предметів має бути проблема джерел християнської (це – вартій уваги момент: наголошуючи саме на християнстві, ми апелюємо до західноєвропейської ціннісної стратегії, яка попри увесь свій релігійний плюралізм, ґрунтується саме на цій світовій релігії. Тому, якщо в українському університеті навчаються в одній групі католик, православний і протестант, вони будуть об'єднані знанням про те, що всі вони – християни. Що стосується представників решти релігій, то їх співучасть можна забезпечити завдяки мультикультуральному підходу), загальнолюдської моральності. Важливо навчити молоде покоління вірити і відрізняти моральне від аморального.

Головним завданням християнської етики (ми назвали цей предмет не дарма, з нашої точки зору він є найбільш нейтральним серед решти дисциплін релігійного гатунку, а також певною паритетною межею між світським та релігійним, так як вбирає в себе деякі положення світської моралі) стає віра в Бога, але обов'язково з наведенням прикладів у сьогоденні, коли наймогутнішою силою душі виступає краса і доцільність моральної поведінки, пізнання доброти і любові до людей. Результатом означеної мети стає моральна, всебічно розвинена особистість, а за нею – і суспільство. Християнська віра – прийняття за правду того, що явив Бог, те, що церква подає нам як Віру. Віра є основою релігійного пізнання і утвердження християнської моралі. Віра облагороджує всі моральні акти людини. «Віра без діл (морального вчинку) не приносить плоду» [Як. 2,20]. «Віра без діл мертва» [Як. 2, 26]. Віра впливає на моральну поведінку людини, а також дає можливість розпізнати моральність наших вчинків. «Коли матимете, віру, як зерно гірчиці, то нічого не буде для вас неможливого» [Мт. 17, 20]. Віра є джерелом християнського життя, що допомагає людині жити згідно з Божою волею, дотримуючись Божих законів. Піднесення релігійно-морально виховання молоді має за мету показати глибину, мудрість, добро, красу Заповідей Божих, які стають дороговказом для життя особи та розвитку суспільства.

При введенні предметів, що мають яскраво виражену релігійну спрямованість, потрібно враховувати конкретно-історичні умови формування тих або інших релігійно-моральних положень, приймаючи до уваги, що в них своєрідним, специфічним способом отримали освячення деякі реальні сторони буття людей. При відмінностях, що існують у поглядах релігійної та атеїстично налаштованої людини на джерело моральних засад, в реальному житті вони можуть вести схожий спосіб життя, поділяти одні й ті ж цінності, бути близькими і навіть єдиними в розумінні того, що є добром і злом.

Цілий клас навчальних предметів релігійного спрямування є складовими християнської філософії (викладання якої безумовно мусить стати вищим шаблоном релігійного виховання в системі університетської освіти). І саме тому їм притаманні філософські міркування щодо морального існування людини, її життя і способу буття. А також своєрідність відповідей на складні етичні питання, коли віруючі і невіруючі можуть взаємно збагачувати свої моральні погляди і переконання, вести плідний гуманістичний діалог про феномен Людини, її призначення, основи її моралі. Думка про те, що благо людини, створення гідних умов її повноправного матеріального та духовного життя повинно бути головною метою наших зусиль – ця думка все більше підтверджується в системах різних світоглядів, і досягнення цієї мети спільними зусиллями важливіше, ніж світоглядні відмінності християнської моральності. Згідно з такою позицією надзвичайно важливою є розробка шляхів і засобів духовного виховання дітей, створення курсів, направлених на виховання морально-етичних якостей особистості, звичайно, при загальній спрямованості навчально-виховного процесу на моральний розвиток. Слід також більше звертати увагу на єдність і цілісність педагогічного процесу, де виховна складова має посідати не менше значення ніж освітня [9]. Від вибору змісту навчальних предметів, їх ціннісно-сміслового наповнення залежить формування світоглядних позицій молоді. Адже саме від викладачів університету, авторів підручників, науковців у великій мірі залежить, чи зуміють вони в умовах глобальної трансформації суспільства розширити погляди зростаючого покоління і в новому контексті розвинути як національні, так і традиційні релігійні цінності [17].

Таким чином, розглядаючи стан сучасної університетської освіти на предмет її відповідності традиційній ціннісній європейській парадигмі, можемо зробити низку висновків.

Україна зробила дуже багато на шляху до культурного зближення з Європою – цінності часів СРСР стали набагато менш актуальними, а традиційні європейські набули значної ваги. Тим не менше, передчасно говорити про готовність українського суспільства до переходу до сучасних форм європейського традиціоналізму, головною з яких є мультикультуралізм. В першу чергу це пов'язано із сталістю системи університетської освіти, що продовжує вперто відстоювати власні світські засади, ігноруючи потреби і запити українського суспільства, яке обрало європейський шлях розвитку. По-друге, варто відмітити факт того, що попри неготовність університетів перейти на нові «рейки» освітньої стратегії, існує решта не менш важливих факторів, які ускладнюють процес адаптації української спільноти стосовно його інтеграції у світ європейських цінностей та ідеалів. Зокрема, в Україні так і не відбулася повноцінна зміна поколінь – багато представників середнього, старшого і похилого віку продовжують сповідувати цінності минулої епохи. Причому, парадокс полягає в тому, що ці люди не до кінця розуміють це, так як псевдоморфоза ціннісного світу пристосувала їх до сучасного суспільства в такий спосіб, що вони виявилися в результаті добре захищеними від будь-яких посягань на свій внутрішній моральний порядок. Це зумовлює конфлікт поколінь та подальше продукування ціннісних шаблонів постсоціалізму. В результаті одна і та сама цінність розуміється по-різному: і ті, і інші люблять Україну, є її патріотами, але кожний розуміє цей патріотизм по-своєму – одні піклуються про майбутнє, другі захищають минуле. Ще одним фактором, який є завадою інтеграції традиційних європейських цінностей в українську культуру – це стан економічного розвитку нашої країни. Ні для кого не є секретом те, що наша країна за рівнем свого економічного розвитку стоїть далеко позаду від європейських держав. Так, ми багато і охоче говоримо про економічний потенціал, яким, начебто, володіє Україна. Але, пройшло вже 24 роки незалежності і ситуація не змінюється на краще. Причиною такого становища, на наш погляд, є все ті ж цінності соціалістичної епохи. Люди, виховані на соціалістичних ідеалах, звикли до думки про те, що ними опікується держава. Вони звикли до стабільної багатой пропозиції з боку держави на ринку соціального забезпечення – різноманітних виплат, донабок до заробітної платні

тощо. Такий стан справ є цілком нормальним для більшості цивілізованих країн, в тому числі і розвинутих європейських. Але, коли наша країна переживає значну економічну кризу – це не правильно. Спочатку мусить бути потужна економіка і лише потім – сильна соціальна програма, ні в якому разі – навпаки. Звісно, це крок, пов'язаний зі зниженням соціального забезпечення суспільства з боку держави. Так – це важкий шлях, який однозначно викличе невдоволення в населення України, але ми мусимо його пройти.

Останнє в цьому зв'язку, на що варто звернути увагу – те, що стосується відданості вітчизняної університетської освіти світським ідеалам та критеріям. Зрозумілим є факт того, що тези мультикультуралізму зараз мало підходять університетам України, виходячи з розуміння їх позиції. Отже, декілька думок стосовно подальшої стратегії у їх розвитку.

Варіант 1. Все залишиться так, як було, ніяких зусиль на реформування національної системи університетської освіти, з точки зору видозміни ціннісного наповнення освітянських програм, не буде. Що ж, це – найбільш простий, і, на жаль, звичний нам підхід – він не потребує коштів, робочих затрат тощо. І якщо так буде, то на нас чекає сум та розчарування. Українці хочуть змін, вони волали про них на Майдані 2005-го та 2014 рр. Суспільна агресія наростає, і основною причиною цього є те, що якісного перетворення у всіх «нововведеннях» немає – смішно, коли ми впроваджуємо положення болонського процесу, щоб покращити систему вищої освіти, а в результаті половина рішень лишається тільки на папері (фальшиві довідки про місце працевлаштування, вибивання державних місць, відсутність свободи студентів у виборі предметів та способу відвідування пар, надмірне навантаження педпрацівників тощо). Ми маємо справу з все ж тією самою ціннісною псевдоморфозою соціалізму, який вивернув навпаки раціональність запропонованих до покращення мір, наприклад: чиновник, який «вибиває» держмісця у міністерстві освіти, просить їх не заради надмірної любові до абітурієнтів, а заради власного карману. Потрібно розуміти, що такий стан справ неминуче веде до стагнації, поступового вгасання і, зрештою, застою, який можна вже нині спостерігати серед більшого відсотку вітчизняних ВУЗів.

Варіант 2. Університетська освіта переходить від постсоціалізму до наступного щабля розвитку атеїстичної осі аксіоординат – трансгуманістичної філософії. Такий перебіг подій, до речі, не такий вже неймовірний, як можна було би уявити. Справді, він є досить логічним кроком, який дозволить зберегти університетам їх нейтральність відносно релігії і того, що стосується релігійної духовності загалом, в тому числі – у вихованні ціннісної онтології особистості. Попри всі зазначенні в нашому дослідженні недоліки трансгуманізму, такий поворот буде однозначно більш виграшним, аніж вже розглянутий нами перший варіант: по-перше – університетська освіта зрушить з мертвої точки і відкриє собі нові горизонти розвитку; по-друге – ми станемо ближче новітнім європейським цінностям, отже будемо реально виконувати програму з інтеграції у європейський культурний простір; по-третє – ми зможемо, нарешті, реалізувати завдання по реформуванню університету у сучасну структуру, що, без сумнівів, дасть свої функціональні логістичні бонуси.

Варіант 3. Більш консервативним рішенням, у порівнянні з другим варіантом, було би обрання університетською освітою традиційного європейського вектору системи аксіоординат. Труднощі, які стоять на цьому шляху, ми вже докладно проаналізували і розкрили. Основною проблемою залишається стійке переконання вітчизняного освітянського лобі у тому, що університети є суто світськими закладами (декілька виключень з цього правила в Україні – наприклад, теологічний напрям при філософсько-теологічному факультеті ЧНУ ім. Ю. Федьковича, що у Чернівцях, – розглядаються як сумнівні та невиправдані проекти). Тим не менше ми бачимо, принаймні, декілька причин, які, з нашої точки зору, є вельми переконливими на користь подібного вибору: перша – українці є консервативним народом, подібним до англійців стосовно традиційної моралі, і тому навряд чи їм сподобається філософія «транс-», отже релігійне виховання в системі університетської освіти буде мати більше шансів на втілення, аніж трансгуманізм; друга –

знову ж таки стосується питання, щодо інтеграції України у європейський культурний простір. Традиційний підхід надзвичайно близький європейській культурі, а тому, реалізуючи його, ми так само, як і у випадку з культивуванням трансгуманізму, станемо ближче до Європи. Останній аргумент стосується критики консерватизму як окремого явища: справа у тому, що традиційні європейські цінності теж поступово переходять у нову реальність свого існування – мультикультуралізм, а тому навряд чи є сенс апелювати до доводу проти консерватизму як такого собі кроку назад. Навпаки, консерватизм – це стиль життя, обережність помножена на досвід поколінь, яка не відмовляє ідеї розвитку, а радше робить прогрес більш безпечним.

Звісно, можна було би практикувати всі три варіанти в нашій країні одночасно, але, якщо ми говоримо про стратегію розвитку національної системи університетської освіти, доцільність, ефективність тощо, то тут варто зупинитися на одному підході.

Що стосуються ціннісних систем, які ми позначили в якості найменш актуальних для українського суспільства, то ми мали на увазі якраз таки ісламський фундаменталізм і євразійська ціннісна система культурних ординат, популярність якій забезпечила новітня неоімперська доктрина розвитку Російської федерації. Зрозуміло чому ці ціннісні системи, незважаючи на свою популярність (іслам сповідує 1,57 млрд. людей, вона посідає друге місце у світі серед світових релігій за кількістю віруючих – дані вікіпедії) є не тільки малоприйнятними для українців, але, навіть, ворожими – іслам, по тій самій причині, якій він не до вподоби ЄС, а євразійська система аксіоординат знаходиться у опозиції до європейської. Ми, українці, як відомо, обрали шлях свого розвитку у напрямку до Європи та європейських цінностей, а тому будемо достойними свого вибору.

Тим не менше, враховуючи не стільки важливість порушеної нами проблеми скільки питання майбутнього усієї західноєвропейської цивілізації, зупинимося на аналізі того, що собою представляють зазначенні ціннісні системи і наскільки вони можуть загрожувати нормальному життю нашої країни і українцям загалом.

Розпочнемо з аналізу євразійської ціннісної системи.

Етнічний склад нашої держави (за останнім переписом населення у 2001 році) складається з 77,8% українців і 17,3% росіян, 4,9% – представники інших національностей (дані українського сегменту вікіпедії). Можна зробити припущення, що станом на 2014 рік ці дані дещо змінилися, ймовірніше за все на користь українців, хоча тут є резон говорити про декілька «але», – про них пізніше, – поки що, в ході дослідження, будемо опиратися саме на ці дані. Отже, можна зробити висновок, що в нашій державі існує, окрім українців ще одна численна етнічна група, яка так само як і ми має свої інтереси і цінності, які не завжди співпадають з культурними та національними прагненнями українців. Звісно, подібне твердження стосується далеко не усіх росіян, але йому не можна відмовляти в доречності.

Після ночі з 22 на 23 лютого, коли було повалено режим Ф. Януковича, в АР Крим відбуваються події, які докорінним чином змінюють стосунки між українцями та росіянами, Україною та РФ.

В час, коли наша країна була політично дезорієнтована, коли влада тимчасово перестала існувати, наш сусід, – Російська Федерація, – підступно вводить війська, відомі під інтернет-мем назвою «зелені чоловічки», в республіку Крим і анексує її. Пізніше подібний сценарій намагаються реалізувати на Південному Сході, але на щастя українська нація в єдиному пориві, ціною значних жертв зупиняє цю спробу.

Як могло статися те, що донедавна, не уявлялося навіть у дурному сні – Росія пішла війною на українців, народ, який вона завжди називала братнім? Відповіддю на це питання може стати розкриття ціннісних підвалин світогляду сучасного росіянина, який умовно можна поділити на декілька типів: неоімперський, євразійський, національний (традиційний, православний фундаменталізм тощо), західний (нонконформістський, ліберальний, демократичний). Список можна було би ще продовжувати, але обмежимося цією типологією, тим паче, що вона з нашої точки зору досить повно окреслює ціннісний

світ сучасних росіян. Кожна із зазначених ціннісних парадигм в реальному житті підкріплена різноманітними політичними, просвітними і суспільними рухами, які суттєво впливають на формування світогляду як громадян РФ так і на етнічних росіян, що проживають за межами цієї країни.

З світоглядної точки зору найбільшу загрозу нормальному розвитку нашої держави представляють неоімперська, євразійська ціннісні парадигми та православний фундаменталізм (включає в себе ідею так званого «Русского мира»). В принципі всі вони експлуатують «ідею відродження імперії», яка надзвичайно популярною серед росіян: «Традиційним для російських консерваторів є сприйняття росіян як цивілізаційно-упоряджальної нації і твердження, що Росія може існувати тільки у формі імперії. Сучасна російська держава визнається цілісним територіальним утворенням, з власною волею і значенням, а російський народ, що створив на цій території російську цивілізацію, з метою продовження свого існування зобов'язаним найближчим часом відтворити імперію» [20]. Що розрізняє ці парадигми так це практична площина: можна розділити точки прикладання сил у стратегії поширення ідеї імперії в російському політичному та суспільному істеблішменті. Зокрема, традиційна імперська ідея, її цінності знаходяться у політичному вимірі. На практиці їй відповідає так званий Союз незалежних держав (СНД) – політично й економічно мотивоване об'єднання, яке хоч і морально застаріло, продовжує виконувати не тільки функцію пам'ятника епосі СРСР, але й політичного блоку, що може здійснювати певні аспекти неоімперської політики Кремля. Те саме стосується і військово-політичних блоків зразку ОДКБ та ШОС.

Євразійська культурна стратегія РФ, має, з нашої точки зору, найбільш широку спеціалізацію стосовно способу застосування впливу – це і політика, і культура, і економіка, і мистецтво і таке інше. Але, зважаючи на те, що термін Євразійський асоціюється в нашій свідомості з назвою митного союзу ЄС, будемо вважати, що домінуючою тенденцією цієї ціннісної парадигми є її економічна спрямованість. Але, насправді, економіка в євразійській ціннісній парадигмі навіть не є «вершиною айсбергу» в її суті лежать зовсім інші підвалини, які науково пророблялися і обґрунтовувалися ще з часів слов'янофільства такими вченими як К. Леонт'єв, М. Страхов, М. Данилевським, М. Трубецьким, П. Савицьким, Г. Флоровським, П. Сувчінським і, звісно – Л. Гумільовим та О. Дугінім. Першою, і найголовнішою, з точки зору А. Умланди особливістю є заперечення євразійцями західних культурних цінностей, протидія західній культурі (азійській, до речі, теж) і вироблення нової самостійної автономної культурної політики з претензією на світове лідерство [21]. Нині, вважають євразійці культура Євразії (в першу чергу РФ) є гетерономною залежною від західноєвропейської культурної та ціннісної моделі.

Найбільш вірним та відданим послідовником «ідеї євразійства», як відомо, є керівник Російської Федерації – президент В. Путін, отже в якійсь мірі, не без підтримки влади, дана культурна парадигма є, нині, відповідником якщо не державної ідеології так принаймні однією з ведучих ліній, які її формують.

Стосовно інших особливостей євразійської ціннісної системи можна торкнутися теми створення такого собі супернароду (Л. Гумільов) який буде особливим надетнічним утворенням, здатним дати відсіч будь-якому ворогу (під яким мається на увазі, в першу чергу – західна цивілізація).

Близькою по духу євразійській культурній парадигмі є так звана ідея «Русского мира», вона є менш масштабною і вузькоспеціалізованою (має релігійний православний фундамент), але в цілому перегукується з основними постулатами євразійства.

Що стосується традиційного націоналізму, нонконформізму, лібералізму та демократії, то тут ситуація неоднозначна – з одного боку прямої протидії даним ціннісним/політичним позиціям немає, але це тільки якщо оцінювати ситуацію з однієї сторони. Все вирішує відповідність ідеологічному/політичному курсу Кремля. Наприклад, політична ліберальна партія В. Жириновського (ЛДПР) користується неабияким авторитетом і підтримкою у російській владі, а інша, теж ліберальна, партія «Яблоко»

Д. Явлінського всіляко притискається і переслідується. Причиною, звісно, є орієнтація згаданих політичних сил на Захід, його культуру та цінності.

Відношення російської влади до Заходу (втілення зла, місце усього поганого і недоброго тощо), відіграло неабияку роль в трагедії, яка коїться нині на Південному Сході нашої країни, незаконному насильницькому відторгненню республіки Крим від України, газовій війні, промислового та продуктового ембарго з боку РФ тощо. А все через те, що Україна вирішила обрати свій власний шлях розвитку в сім'ї європейських держав, європейської культури і європейської моделі культурного розвитку, перестати залежати від волі «Великого брата» і мати змогу бути по-справжньому самостійною.

Залишимо право судити нашим нащадкам, але на даному етапі сумнівів немає стосовно намірів нашого північно-східного сусіда, а тому ми маємо бути мужніми і витримати цю невинуватну агресію, захищаючись не тільки від російської армії, але і од тих цінностей, які нам несе «Русский мир» і цій справі нам може і має посприяти система університетської освіти.

Іншою, поки, що досить далекою від рядового українця загрозою світу європейських (а отже і наших) цінностей є радикальний ісламізм.

Ми не дарма вживаємо термін «радикальний ісламізм» замість схожого на нього словосполучення «радикальний Іслам» – між ними, насправді, існує суттєва різниця (поняття «ісламізму» ґрунтовно розкрито у праці [1]). Автори цієї роботи, зокрема, дають таке визначення даного поняття: «Ісламізм – це вкрай войовнича і мобілізуюча ідеологія, розвинута на основі обраних священних писань, текстів, легенд Ісламу, історичних прецедентів, організаційного досвіду і сучасних образ і печалей. Все це являє собою захисну реакцію проти довготривалої ерозії чільної ролі Іслама в інституціональному, економічному, соціальному та культурному житті мусульманських громад у 20-му сторіччі), яка полягає в легітимності мусульманської релігії як такої – Іслам одна із світових релігій із більш аніж тисячолітньою історією, в неї є свої особливості, деякі здаються нам європейцям, м'яко кажучи, дивними, але ми утерпилися з ними, так як жили і живемо разом із мусульманами в цьому світі вже досить давно. Те саме можна сказати і про мусульман у їх відношенні до так званого «Християнського світу» (західноєвропейська культура). Інша справа, якщо ми будемо вести мову стосовно новочасних релігійних утворень, які виникають на тлі світових релігій. Деякі з них досить невинні, як, наприклад, бахаїзм. Але, на жаль, є течії відверто екстремістського характеру. Ось, наприклад, в Японії існувала терористична релігійна секта «Аун Сенрікьо». В Україні, на початку 90х – «Біле братство». Таких прикладів, насправді, досить багато. Всі ці секти, релігійні утворення об'єднує відносно недавня історія (мається на увазі, що вік їх існування рідко перевищує 15–20 років), суворість культу (надзвичайна дисципліна і надмірний аскетизм ознака будь-якої тоталітарної секти), особистість засновника, провідного діяча культу і таке інше. Термін «радикальний ісламізм» якраз і має на увазі екстремістське сектантство ісламістського гатунку, і як таке його потрібно відрізнити від Ісламу, ні в якому разі не плутаючи його з останнім, так як це було би рівнозначно тому, щоб прирівняти християнство, скажімо, до «Білого братства».

Особливостями радикального ісламізму, по перше є – його глобальність, масштаб поширення і той реальний вплив, який він здійснює по відношенню до усього цивілізованого світу. Жодна екстремістська секта ніколи ще в сучасній історії не досягала такого успіху і такого розмаху, як це зробив радикальний ісламізм, політичним вираженням якого, нині, є ІДІЛ (ісламська держава Іраку та Леванту. Англійська транскрипція – ISIS). По-друге – його догматична наповненість, відносно якої важко визначити явище радикального ісламізму в якості однорідного релігійного феномену (власне тому вживається загальний термін, замість конкретної назви). Так, у нього сильні сунітські корені – зокрема важливу роль в утвердженні радикального ісламізму відіграло вчення сунітського авторитету, засновника течії ваххабізму Мухаммада ібн Абд аль-Ваххаб аль-Мушаррафи ат-Тамімі. Але, в певний момент, послідовники ісламізму

представили традиційному мусульманському світові свою, нову доктрину, в якій наголосили про те, що їх вчення саме вірне, що немає ні авторитету «шиї», ні «суні» (це означає, що не тільки шиїти, – традиційні опоненти ІДІД, – але і суніти перетворюються на ворогів). При цьому, що цікаво, радикальний ісламізм ІДІД не відмовляється від сунітських коренів – так, наприклад, сунітами себе позиціонують бойовики у край лівого крила Аль-Каїди, так званого «Джабхатт ат Нусра».

Декілька слів стосовно культурної діяльності творців нової ісламської імперії. Якщо визначити характер вектору культурного руху ісламістів, то його можна назвати «ціннісним реваншизмом», «поверненням до коренів». О. Шпенглер аналізуючи розвиток ісламської цивілізації визначив його як інволюцію. І дійсно, серед мусульман поширена віра в те, що колись, начебто, існував такий собі «Золотий вік», а після нього все, з кожним роком, десятиліттям, століттям і т.д., тільки ставало гірше. Віра в інволюцію мусульманської цивілізації і є причиною появи «історичного реваншизму» ісламістів. З їх точки зору єдиний можливий спосіб врятувати ситуацію, це повернутися в своїй історії до моменту старту, того часу, коли актуальними був первозданий іслам. Для здійснення своєї програми ісламісти запланували такі кроки: а) повернення до фундаментальних принципів сповідання ісламу (усул, усус); б) порятунок світу від ідолопоклонства, багатобожжя, невірства, атеїзму тощо (Яхіллі, ін. – Джахіллі). Цікаво, що мирного шляху у порятунку немає, він обов'язково мусить бути здійснений воєнними засобами (священна війна – Джихад); в) утворення мусульманської наддержави, подібно до тої що існувала 13 сторічч тому (халіфат).

Якби культуротворча, культууроформуєча політика ісламістів не йшла далі звичайних філософських теоретизувань, можна було би набагато спокійніше відноситись до них і до їх діяльності загалом, що в принципі і спостерігалось у світовій спільноті упритул до подій 11 вересня 2001 року, коли два бійни, керовані ісламістами-терористами один за одним врзалися у хмарочоси Всесвітнього торгового центру в місті Нью-Йорк. З тих пір багато чого змінилося, в світі точиться довга і кривава війна з ісламістським тероризмом, і як не парадоксально Західний світ так і не досяг значних успіхів – навпаки позиції ісламістів суттєво зміцнилися, вони навіть проголосили халіфат.

Діяльність ісламістів, початок якій покладено сунітським мудрецем Мухаммадом аль Вахабом три століття тому, нині досягла таких меж, за якими наша країна навряд чи може бути спокійна, вважаючи, що ісламізм далека і примарна загроза. Україна до цих пір не стикалася з жахливими проявами ісламістської загрози, не в останню чергу завдяки тому міцному щиту взаємодопомоги, яким Європа та США відгородила себе і своїх союзників. Але ризиків, при цьому, не вдається уникнути повністю.

Щоб розкрити ситуацію з проблемами, які нині існують навколо ісламізму в Україні, ми звернулися до аналітики, розгорнутої у статті «Ісламський екстремізм в Україні – слово та справа» [11].

Автор починає з того, що розкриває зміст поняття «повзуча ісламізація»: термін «повзуча ісламізація» з'явився на світ у Європі на початку нульових і буквально означає покрокове, поетапне впровадження мусульманських мігрантів, їх діаспор в інформаційно-культурний простір «невірних» з метою поступового завоювання домінуючих позицій на території країни проникнення» [11]. Потім аргументовано доводить, що дане явище із гіпотетичного стало цілком реальним у житті нашої країни: «...процес повзучої ісламізації йде в Україну повним ходом. Безперервно збільшується кількість мусульманських мігрантів і звернених в «істинну віру» етнічних українців, а ісламські ідеї все більше поширюються в медіапросторі. При цьому українська територія покривається все більш густою мережею ісламських «просвітницьких» центрів та різного роду «громадських» організацій, які отримують широку підтримку з Саудівської Аравії, Катару, Єгипту та інших закордонних ісламських ідеократій» [11]. Отже, автор вказує на існування в Україні так званих «ісламських просвітницьких центрів», при чому деякі з них називаються «університетами», тобто з цього моменту можна говорити про те, що агент культури з

ймовірно ворожими нам ціннісними орієнтирами використовує один з найбільш потужних інструментів культурної і ціннісної регуляції суспільства – університетську освіту.

В кінці своєї аналітики автор, після приведення різноманітних фактів із життя мусульманської общини в Україні робить, зокрема, такий висновок: «Формування мусульманських анклавів на території України... може стати очевидною загрозою для національної безпеки та територіальної цілісності країни в уже досяжному майбутньому. Події, що сталися 23 серпня цього року (2013) в Кривому Розі масовані зіткнення корінного населення з мігрантами з Азербайджану слід розглядати як грізне попередження, яке потребує вжиття невідкладних заходів» [11].

Підведемо ризику після усього сказаного нами відносно ісламізму і тієї загрози, яку він представляє для нашої країни.

Так, ісламізм, у порівнянні з тією трагедією, яку ми можемо спостерігати на Південному сході нашої країни ніщо, але не потрібно легковажити і «скидати його з рахівниці» – Україні це може так само дорого обійтись як і США, які недооцінили на початку третього тисячоліття цю загрозу.

Література

1. Амусья М., Перельман М. «Що таке ісламізм» [Електроний ресурс] / М. Амусья, М. Перельман. – Режим доступу: http://world.lib.ru/a/amusxja_m/060222_amper_islam.shtml.
2. Андрущенко В. Філософія освіти «в за межі завтрашнього дня» / В. Андрущенко // Філософія освіти 1–2 (7). – 2008. – С. 7–14.
3. Андрущенко В.П. Стратегія для освіти / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – № 3. – 2006. – С. 5–9.
4. Гаврилова Н. Современная религиозность. Во что и как верит молодежь Украины. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2010. – С. 56.
5. Гончар Д. Філософська рефлексія проблеми гуманізації освіти в ХХІ столітті / Д. Гончар // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – № 2 – 2012. – С. 24–30.
6. Горбунова Л., Зглінська Н., [колектив авторів] / Методологічний семінар «Трансгуманітарність як чинник розвитку сучасної науки і освіти» // Філософія освіти № 1–2 (20). – 2011. – С. 97–142
7. Гуманитарное образование: порча изнутри. [Електронний ресурс] / А. Россиус // Русский журнал. – М.: 2005. – Режим доступу: <http://old.russ.ru/culture/education/20050212.html>
8. Гуманітарна педагогічна парадигма вищої освіти: монографія / Г. Онкович, В. Андрущенко, [колектив авторів] . – К.: Пед. думка, 2007. – 333 с.
9. Жуковський В.М. Християнська етика і педагогіка: статті та уроки / В.М. Жуковський (ред.). – О.; 2000. – 312 с.
10. Закович М. Освіта в контексті свободи совісті / М. Закович, А. Колодний // Релігійна свобода: гуманізм і демократизм законодавчих ініціатив в сфері свободи совісті (міжнародний і український контекст). Наук, щорічник; [за заг. ред. проф. А. Колодного]. – Київ, 2000. – С. 97–100.
11. Ивановский А. Исламский экстремизм в Украине – слово и дело / А. Ивановский [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://inpress.ua/ru/politics/16863-islamskiy-ekstremizm-v-ukraine-slovo-i-delo>
12. Ільїн В. Трансформація гуманізму в контексті української історико-філософської традиції (культурологічна інтродукція) / В.В. Ільїн // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – 2000. – № 2. – С. 11–16.
13. Кадієвська І. Гуманістичні цінності освіти гуманізму в контексті глобалізації суспільства : монографія / І.А. Кадієвська. – Одеса : Астропринт, 2010. – 176 с.

14. Корсак К. Європейський простір вищої освіти і Україна у XXI столітті / К. Корсак // Вища школа. – 2005. – №1. – С. 47–56.
15. Левченко Т.І. Європейська освіта: конвергенція та дивергенція / Т.І. Левченко. – (Монографія). – Вінниця: «Нова книга», 2007. – 656 с.
16. Литвин В. Українська культура і освіта в контексті суспільних трансформацій // Урядовий кур'єр. – 24.09.2002.
17. Овчаренко К.Ф. Сучасність та перспективи християнської етики в освітньому просторі України / К.Ф. Овчаренко // «Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць. – К., 2011. – [Спецвипуск]. – С. 481–489
18. Особливості організації навчально-виховного процесу в початкових класах загальноосвітніх навчальних закладах у 2009–2010 навчальному році [електронний ресурс]: за інструктивним методичним листом від Міністерства освіти і науки України / Лист МОН № 1/9–396 від 12.06.2009 року. – Режим доступу: <http://www.OSVITA.ua>
19. Панасенко О.В. Релігійна освіта у секуляризованому суспільстві (на прикладі православ'я в Україні) // «Гілея: науковий вісник»: Збірник наукових праць. – К., 2011. Випуск 44 (2) – 2011. – С. 442–449.
20. Скребець О.В. Націонал-імперський дискурс в сучасній російській політичній думці: «Імперія vs Нація» / О.В. Скребець // Вісник СевНТУ: зб. наук. пр. – Вип. 112/2010. Серія: Політологія. – Севастополь, 2010. – С. 198–202 (200).
21. Умланд А. Постсоветские правозащитные контрэлиты и их влияние в современной России [Електронний ресурс] / А. Умланд // Журнал «Неприкосновенный запас», № 1 (57), 2008 г. – Режим доступу: <http://magazines.russ.ru/nz/2008/1/um8.html>
22. Шамрай В. Освітній проект модерну і суспільство сьогодні / В. Шамрай // Філософія освіти 1 (6). – 2007. – С. 28–39.

РОЗДІЛ 4

ФУНКЦІОНУВАННЯ СУЧАСНОЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

4.1. МІСЦЕ І РОЛЬ СОЦІАЛЬНОЇ ФІЛОСОФІЇ В НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМАХ СУЧАСНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

4.1.1. Академічна проблематизація вищої освіти як завдання соціальної філософії щодо перманентного уточнення структури навчальних програм сучасного університету

Соціальна філософія є однією з найбільш молодих і водночас однією з найбільш недооцінених гуманітарних дисциплін у основній структурі навчального плану сучасного університету. В Україні ця дисципліна викладається хоча би на усіх філософських факультетах і в усякому разі є обов'язковою складовою програми з філософії як обов'язкової дисципліни загального гуманітарного блоку дисциплін, які вивчають студенти усіх спеціальностей вітчизняних університетів. В Україні було підготовлено і опубліковано кілька підручників з соціальної філософії – переважно без орієнтації на якісь спеціальності, але з претензією на охоплення широкого кола читачів. Подекуди ці претензії в цілому мали під собою достатні підстави [1; 4], у більшості ж випадків під назвою соціальної філософії друкувалися підручники, які не мали власної соціально-філософської концепції і являли собою компіляцію окремих положень теоретичної соціології, філософської антропології та філософії історії [7]. У спеціальному підручнику з філософії, затвердженому профільним вітчизняним міністерством як базовий для нефілософських спеціальностей чітко визначено як обов'язковий окремий розділ з соціальної філософії [8]. Для цього були створені належні передумови, адже у інших підручниках з філософії, які витримали в Україні багато перевидань, соціальна філософія займала не просто обов'язкове, але і доволі значне місце [9]. В той же час, у інших країнах світу ситуація з викладанням соціальної філософії у вищій школі значно гірша. У більшості країн класична соціально-філософська проблематика представлена у розділах програм інших базових навчальних дисциплін – політичної філософії [13], соціальної антропології [12], соціології, соціальної психології тощо та більш спеціалізованих дисциплін, таких, як, наприклад, основи критичного мислення, теорії соціальної дії, теорії колективної дії, теорії соціальних систем тощо. Дещо докладніше ми писали про це у спеціальній статті [2]. Широка представленість соціально-філософської проблематики у змісті навчальних дисциплін сучасних університетів по всьому світу свідчить про значний потенціал утвердження соціальної філософії як однієї з провідних дисциплін у сітці навчальних дисциплін як сучасної вищої школи, так і особливо вищої школи майбутнього.

Для того, щоби окреслити у загальних рисах освітній потенціал соціальної філософії, варто з'ясувати її загальну роль у суспільстві знань і у функціонуванні сучасного університету зокрема. Соціальна філософія виконує при цьому функцію, значно ширшу за очевидне надання сегменту фахових знань майбутнім філософам або представникам близьких до філософії дисциплін – політології, культурології, релігієзнавства, теорії управління тощо. Ця функція полягає у зміні ставлення до знання – знання розглядається вже не як засіб, підпорядкована цінність, але як мета, як цінність вища і у чомусь навіть самодостатня. Адже знання не може існувати без людини, і тому, коли ведуть мову про самодостатність знань, мають на увазі самодостатність людини знаючої. Але не будь-яке знання потрібне людині і далеко не кожне знання лежить в основі суспільства знань. Що це за знання і які до нього висувуються вимоги – над відповідями на ці питання і повинна працювати соціальна філософія. І коли вона не лише зуміє надати такі відповіді, але й знайде шлях зробити їх доступними, зрозумілими і потрібними усім членам суспільства – тоді і розкриється справжній статус соціальної філософії у суспільстві знань.

Суспільство знань, щонайменше з часів Просвітництва, є певним регулятивним ідеалом і, водночас, за деякими ознаками може розглядатися як характеристика якщо не наявного стану, то в усякому разі стійкої тенденції розвитку суспільств – а саме на постіндустріальній стадії їхнього розвитку. На цій стадії суспільства характеризуються

настільки значним розвитком науки та освіти, що мова повинна йти вже не стільки про успішне вирішення проблем, з якими це суспільство стикається, і навіть не стільки про успішне прогнозування соціальних проблем, скільки про планування проблемно орієнтованого соціального розвитку. Важливим прикладом такого планування може розглядатися сфера вищої освіти, де більш очевидне і традиційне завдання ретрансляції вже здобутих знань все більшою мірою доповнюється завданням творення нових знань у самому освітньому процесі. У суспільстві знань взагалі друге завдання підпорядковує собі перше – за умов створення величезних масивів інформації пріоритетом для того, хто навчається, стає не стільки стати носієм якоїсь інформації, скільки бути компетентним у оперуванні цією інформацією, причому такому оперуванню, яке створює можливості для ефективного її використання у конкурентному середовищі, а останнє все більшою мірою залежить від інноваційного та творчого опанування інформацією.

Так, під час підготовки до навчання, а особливо у вищій школі, передусім в університеті потребує не стільки рутинної практики відтворення вже готових, «накатаних» нормативних курсів (хоча вони також зберігають свою підпорядковану значущість для навчання), а створення щороку якоїсь частини нових курсів (хоча би спеціальних), або мало не щорічне суттєве оновлення наявних нормативних курсів – з урахуванням потреби тримати в курсі останніх досягнень певної науки як студентів, так і професуру. Все це якнайкраще відповідає потребам сучасної університетської освіти, зокрема – за умов суспільства знань. Однак, з іншого боку, кожне нововведення створює ризики дисбалансів у загальній навчальній програмі кожної зі спеціальностей, де започатковується така практика. Це також створює додаткову роботу для професури, яка вже мала свій успіх зі старими навчальними програмами до традиційних нормативних курсів. Можлива навіть часткова ротація професури. До речі, це у провідних університетах світу є звичайною практикою: кращі професори переїжджають з одного університету в інший, забезпечуючи не лише поширення знань, але й створюючи щоразу нове творче науково-освітнє середовище, адже новий професор потрапляє у інше середовище, що забезпечує нове взаємозбагачення науковим і освітнім досвідом. Необхідна також додаткова робота адміністрації, методистів тощо. Тим самим для того, щоби університетська освіта відповідала запитам суспільства знань, вона повинна сама себе перманентно проблематизувати. Тим самим підготовка і проведення навчального процесу у сучасному університеті набуває характеру доволі значної організаційної, але головне також і соціально значущої проблеми для нього. Адже йде мова про превентивне формування соціального замовлення – університету не потрібно чекати економічних чи політичних замовлень, адже він сам створює той інноваційний продукт, який поведе за собою усі системи суспільства – економіку, політику, право, мистецтво тощо. Отже створення такої науково-освітньої проблеми для сучасного університету є вкрай бажаним. Більше того – створення такої проблеми слід ретельно планувати завчасно. І навіть більше того – за те, щоб отримати таку проблему, сучасні університети змагаються усіма можливими доступними засобами. Яскравим прикладом може слугувати приєднання України та її системи вищої освіти до Болонського процесу – процедура вкрай неоднозначна, дійсно проблемна. Але завданням вітчизняних професури і адміністрації є не йти у хвості створених європейською вищою освітою проблем, а створювати свою, відповідну українському соціальному запиту науково-освітню проблему.

Такий тип соціальних проблем заслуговує на спеціальне дослідження, адже він змінює якщо не загальну оцінку самого феномену соціальних проблем, то в усякому разі вимагає нового, більш диференційованого підходу до його розгляду. Так, варто звернути увагу на те, що слід чітко відокремлювати ті поточні, ситуативні, часткові соціальні проблеми, які неминуче виникають у режимі супутніх проблем, так би мовити проблем-засобів від тієї центральної, стрижневої, системоутворюючої соціальної проблеми, яка визначає саму соціальну подію, яка є вищою, кінцевою метою, яка виправдовує усі поточні проблеми-засоби. Якщо така центральна соціальна проблема є свідомо

запланованою і надзвичайно корисною для суспільства проблемою творчою, проблемою-проектом, то супутні соціальні проблеми є проблемами у звичному, старому, традиційному сенсі слова – це надокучливі проблеми, проблеми-халепи.

Якщо можна так сказати, назрів час для переосмислення наукового підходу до соціальних проблем на парадигмальному рівні – від так би мовити «наздоганяючого» їх осмислення і вирішення слід переходити до їх випереджального пізнання і проектування. Проблеми або ж несподівано захоплюють нас і ми змушені вирішувати їх у авральному, аварійному режимі, або ж ми самі створюємо для себе проблемні умови роботи – для кращої стимуляції самих себе у досягненні нами ж поставлених завдань. Тут цілком доречною є аналогія з різними версіями соціальної модернізації – «наздоганяючою» [6] та випереджальною [11] – коли йдеться про дві прямо протилежні соціальні ситуації для суспільств як результаті застосування прямо протилежних соціальних стратегій.

Одна стратегія орієнтована на запозичення чужого позитивного досвіду і намагання застосувати його до своїх соціальних обставин (що саме по собі вже може бути успішним лише частково – внаслідок розбіжностей у сукупності обставин розвитку різних суспільств). Така стратегія є програшною, втім, навіть не внаслідок її недостатньої ефективності, але тому, що увага соціального пізнання відволікається від власних підвалин, а відповідно – і власних, внутрішньо притаманних тенденцій розвитку. Внаслідок цього стратегія «наздоганяючої» модернізації вимагає щоразу звернення за новими зразками для наслідування – знову ж таки запозиченими, чужими, такими, що не відповідають повною мірою внутрішнім потребам. Розвиток відбувається у кращому разі за моделлю, яка нагадує апорію Зенона «Ахіллес і черепаха» [10], коли швидконогий Ахіллес, щоб наздогнати черепаху, має пройти спочатку половину шляху у напрямі за нею, а за цей час черепаха, нехай і повільно, але все далі віддаляється від Ахіллеса. Так само нескінченним і безуспішним буде й намагання наздогнати певні країни-лідери за умови, що модернізація відстаючих країн буде базуватися лише на запозиченому досвіді.

Інша стратегія базується на орієнтації на поглинання малих проблем великими шляхом їх витіснення на другий план або трансформації у складові великої проблеми. Таким чином, якщо ми самі ставимо перед собою велику проблему, то тим самим створюємо механізм для вирішення також більшості малих проблем – звісно не назавжди, але безумовно на період розв'язання цієї великої проблеми. Уся складність цієї стратегії полягає у правильному виборі тієї мети, яку ми будемо проблематизувати. Термін «проблематизація» широко застосовується у науці, тут постійно вчений сам вибирає, чим йому займатися найближчим часом, на чому сконцентрувати зусилля. У суспільстві знань наука повинна бути не просто основною продуктивною силою, вона має бути взірцем успішної соціальної поведінки, можливо, навіть взірцем успішного способу життя, і більше того, навіть стилю життя. У такому ракурсі можна правильно зрозуміти стратегію «створювати проблеми». Справа полягає не в тому, щоб якомога ускладнити своє життя, або шукати будь-яких проблем. Навпаки, уся суть справи полягає у розробці механізму відбору соціальних проблем, які заслуговують на їхню проблематизацію у «велику проблему», таку проблему, вирішення якої перекриватиме собою усі інші проблеми, у тому числі й за рахунок їхнього розв'язання у межах цієї великої проблеми. Для цього необхідно ще на етапі відбору враховувати, наскільки розв'язання однієї проблеми сприятиме розв'язанню інших. Якщо це і не є єдиним і головним критерієм вибору такої великої проблеми, то в усякому разі, одним із головних.

Література

1. Андрущенко В. П. Сучасна соціальна філософія: Курс лекцій / В.П. Андрущенко, М.І. Михальченко. – К.: Генеза, 1996. – 368 с.
2. Бойченко М.І. Соціальна філософія як загальна соціальна теорія та навчальна дисципліна /М.І. Бойченко // Філософська думка. – 2013. – № 4. – С. 60–72.

3. Бойченко М.І. Стійкі комунікативні спільноти й соціальні практики /М.І.Бойченко // Філософія та політологія у структурі сучасного соціогуманітарного знання (теоретичні та методологічні аспекти): Монографія / [Л.В. Губерський [та ін.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – С. 218–240.
4. Губерський Л. Соціальна філософія. Історія, теорія, методологія. Підручник для вищих навчальних закладів / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. Вид. 3-є, випр. та доп. – К.: Генеза, 2006. – 656 с.
5. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Н. Луман ; [пер. с нем. И.Д. Газиева ; под ред. Н.А. Головина]. – СПб. : Наука, 2007. – 648 с.
6. Согомонов А. Этика догоняющей модернизации // Неприкосновенный запас. – 2010. – № 6 (74) // Режим доступа – Интернет: <http://magazines.russ.ru/nz/2010/6/so20-pr.html>.
7. Таран В.О. Соціальна філософія: Навчальний посібник /В.О. Таран, В.М. Зотов, Н.О. Резанова. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 272 с.
8. Філософія: підручник / кол. авторів; за ред. Л.В. Губерського. – Х.: Фоліо, 2013. – 510 с.
9. Філософія: Навчальний посібник / За ред. І.Ф. Надольного. – К.: Вікар, 1997. – 584 с.
10. Фрагменты ранних греческих философов / [перевод с древнегр. / АН СССР Ин-т философии; издание подгот. А.В. Лебедев; отв. ред и авт. вступ. ст. И.Д. Рожанский]. – М.: Наука, 1989. – 576 с.
11. Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование обществ: Сравнительное изучение цивилизаций / Ш. Эйзенштадт [пер. с англ.]. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 416 с.
12. Pfister J. Philosophie. Ein Lehrbuch / Jonas Pfister. – Stuttgart: Philipp Reclam Jun., 2006. – 302 S.
13. Topitsch E. Sozialphilosophie zwischen Ideologie und Wissenschaft / Ernst Topitsch. – Darmstadt: Neuwied/Rhein Luchterhand, 1961. – 363 S.

4.1.2. Обґрунтування соціальною філософією завдань наукових шкіл у дослідних університетах

2010 року було прийнято Постанову Кабінету міністрів України, якою затверджувалося «Положення про дослідницький університет» [1]. Втім, у цьому положенні взагалі не згадується поняття «наукова школа». Увесь масив наукових досліджень підлягає оцінці за принципом великих обсягів виконаних робіт і визнання досягнень окремих науковців-представників університету. До критеріїв належності університету до категорії «дослідницьких» не належить оцінка наукових традицій та міри науково-організаційної інтегрованості дослідницьких колективів в університеті. Таке формальне упуцнення призводить до суттєвих непорозумінь при визначенні призначення самого дослідницького університету, яке мало не редукується до створення продукту, придатного для трансферу технологій. Основними причинами виникнення такої проблемної ситуації є недостатня наукова розробка поняття «наукова школа» та надмірна уніфікація наукових досліджень у рамках визначення способу їхнього здійснення у дослідницьких університетах. Поняття «наукова школа» виникло з необхідністю як результат поглиблення інституалізації сучасної науки. Водночас, це поняття не набуло належної чіткості. Певні, більш-менш артикульовані уявлення щодо наукової школи зустрічаємо у контексті доби індустріалізму. Сучасне постіндустріальне суспільство з виразними рисами постмодерну, інформаційності тощо, вимагає коректив попередніх уявлень про наукові школи, а також потребує більшої чіткості, порівняно з ними. Визначеність щодо поняття «наукова школа» дозволить поліпшити організацію наукової роботи і тим самим гарантовано підвищити якість наукових досліджень і безпосередньо пов'язану з нею якість вищої освіти, зокрема – у дослідницьких університетах.

Класичною працею, у якій аналізується наука як соціальний інститут постає робота Томаса Куна «Структура наукових революцій» [10]. Саме вона задає основу для визначення наукових шкіл, подаючи приклад найбільш переконливої наукової основи для їх виникнення – створення певної наукової парадигми. Важливими є також дослідження Імре Лакатоса з його поняттям науково-дослідної програми [11] та Джеральда Холтона з поняттям «теми» наукових досліджень [17]. Всі ці роботи є, з одного боку, узагальненням класичних уявлень про теоретичні засади організації науки, з іншого, дають доволі багато ідей для осмислення нової місії наукових шкіл у суспільстві постіндустріальному. Останнє було проаналізоване у загальних рисах також і під кутом зору зміни соціальної ролі науки передусім Деніелом Белом [2] та Олівіном Тофлером [15]. Втім, ці мислителі тяжіють швидше до економічного (Бел) та політичного (Тофлер) погляду на науку, тому варто також звернути увагу на важливу узагальнюючу працю Майкла Малкея [12], яка належить до традиції філософії науки. Також зв'язок знання з його соціальними носіями класично аналізував свого часу Макс Шелер [18].

Важливі корективи щодо поняття «спільнота» надають праці Макса Вебера [9], Гельмута Плеснера [21] та Девіда Локвуда [20]. Певний підсумок власне педагогічних уявлень щодо поняття «наукова школа» дає стаття білоруського дослідника Є.С. Рапацевича [14].

Однак, варто зосередити також увагу на власне інституційному, соціальному аспекті виникнення наукової школи. Для цього варто звернутися до праць, які, на перший погляд, мають більш широке соціально-філософське значення, а не присвячені вузько соціальним проблемам філософії науки. Слідуючи логіці, запропонованій Шмоелем Ейзенштадтом [19] та уточненій нами у спеціальному дослідженні, присвяченому філософському аналізу системного підходу [5], варто розрізняти три основних аспекти розгортання сутнісного соціального процесу: формування специфічної символічної системи (або її відносно самостійного сегменту), яка спеціалізується на даному соціальному процесі [7]; утворення специфічних інституційних структур (або їх сегментів), які надають ціннісного обґрунтування появі низки соціально-організаційних утворень, що унормовує розгортання цього процесу [3]; нарешті, виявлення множини функціонально-еквівалентних замінів – від рівня організацій і до особистісного рівня [6] –, які уможливають гнучку адаптацію даного соціального процесу як самодостатнього по відношенню до зовнішніх щодо нього подій у соціальній реальності.

Ми також враховуємо той дискурс університету, який сформувався у вітчизняному філософському середовищі останні десятиліття [13; 16]. Однак, у цьому дискурсі проблема наукових шкіл на отримала достатнього обґрунтування.

Для виявлення місця і ролі наукових шкіл у структурі і функціонуванні дослідницького університету необхідне, передусім, досягнення філософського розуміння соціальних аспектів визначення поняття «наукова школа». Тому пропонуємо розглядати наукові школи як втілення стійких комунікативних спільнот, які досліджувалися нами останні роки [4; 8]. Основне питання конкретизується через розв'язання підпорядкованих йому завдань: з'ясувати, яким типом стійких комунікативних спільнот є наукова школа; виявити зв'язок способу розвитку наукового знання і типу наукової школи; простежити інваріантні та особливі характеристики різних типів наукових шкіл; нарешті, з'ясувати призначення кожного виявленого типу наукових шкіл у дослідницькому університеті.

Передусім, ми наголошуємо на тому, що науковець ніколи не є одинаком, він свідомо чи несвідомо обов'язково належить до певної наукової школи або навіть зазнає впливу декількох шкіл, адже, слідом за М.Шелером, ми переконані, що «справжньої і абсолютної свободи наукового пошуку в історії не було ніколи; тим більш недоречно було би вважати, що вона виросла з автономної сили самого наукового духу – свобода науки виникла з взаємної конкуренції реально-соціологічних чинників, причому у тісному зв'язку із самостійною філософією» [16, с. 109]. Таку думку філософів поділяє переважна більшість класиків соціології науки, хоча вони привертають увагу до множинності

соціальних форм організації наукових спільнот, зокрема – у зв'язку з різними способами організації наукових досліджень та, відповідно, різними типами і способами здобуття і розвитку наукових знань [12].

У якості конститутивної ознаки належності до спільнот ми вважаємо фактичну комунікацію, яка здійснюється завдяки визнанню певними індивідами спільних цінностей – більш чи менш явно, більш чи менш свідомо. Спільноти на засадах комунікації можуть виникати, очевидно, і на цілком нетривалий період, ситуативно, і без значних соціальних наслідків, тобто бути несталими. А можуть виникати на підставі значимих для індивідів соціальних цінностей – наявних або таких, що виникають в процесі такої комунікації, а, можливо, і завдяки їй. Ці спільноти є сталими, але що більш важливо, їх системний характер виявляється, коли ця сталість розглядається під кутом зору сталості за умов серйозних внутрішніх та зовнішніх викликів – тобто як стійка сталість. Такі фактично функціонуючі на засадах спільно значимих цінностей стійкі комунікативні спільноти є базою для здійснення і відтворення соціальних функціональних зв'язків усіх рівнів, у тому числі тих соціальних функціональних зв'язків, які мають системний характер [8, с. 220, 222].

Стійкими комунікативними спільнотами можна вважати, передусім, *традиційні спільноти*, які базуються на традиційних цінностях. Очевидно, що традиційні спільноти є такими, що нерозривно пов'язані з традиційними соціальними інститутами – ціннісно, а отже і організаційно [8, с. 224].

Очевидно, перші наукові школи виникали за зразком традиційних інститутів, а саме були близькі до середньовічних цехів. Саме такими постають наукові школи античності (відомі нам передусім філософські школи – сократики, Академія, Лікей, епікурейці, стоїки тощо) та наукові школи середньовічних університетів, які були ще своєрідними цехами по виробництву знань. Такі школи зустрічаються і у Новий час, і донині – у них авторитет вчителя домінує над критичним мисленням, що свідчить про те, що це все ж більше *школа*, аніж наукова *школа*. Схоластика як зразок таких наукових шкіл зустрічається і сьогодні, звісно передусім у теологічній традиції (як, наприклад, неотомізм чи ієзуїти у католицизмі), але також у деяких секулярних наукових школах. Приклади традиційних наукових шкіл, започаткованих ще у добу античності, наводить з позицій інституційної філософії науки Томас Кун, аналізуючи поняття «парадигма» [10]. Отже, слід вирізняти *традиційні наукові школи*. Соціальні відносини тут вибудовуються передусім між самими представниками наукових шкіл – як внутрішня ієрархія, нерідко – за принципом патріархальних взаємин, властивих традиційному типу панування [9].

Стійкими є також спільноти, які виникли в результаті процесів модернізації і які певною мірою також були причиною цих модернізаційних процесів – модерні стійкі комунікативні спільноти. Такі спільноти виникають як інструмент соціальних змін, точніше з метою конкретних соціальних змін як змін не стільки всього суспільства, скільки умов життя конкретної спільноти. Наслідки для всього суспільства необов'язково стають відразу відчутними, але їх віддалений і масштабний вплив виявляється неминучим. Втім, такі спільноти ще виникають доволі стихійно і на перших порах є мало контрольованими [8, с. 226].

У вигляді ересей *модерні* за своїм духом *наукові школи* виникали і за доби середньовіччя (особливо у ранній його період – як наприклад, гностики), однак класичні модерні наукові школи виникають у добу Відродження і стають творцями духу Нового часу. Континентальний раціоналізм і британський емпіризм у філософії є класичними прикладами цих наукових шкіл, тоді як у конкретних науках їхня поява була пов'язана з новою орієнтацією на емпіричні дослідження, які заміняли собою авторитет догмату і вчителя у традиційних наукових школах. Емпіричний досвід та критичне мислення, яке врешті-решт зуміли поєднати у загальноновизнаній науковій методології виявилися базисом створення таких наукових шкіл. Цей підхід проаналізовано представниками позитивістського напрямку у філософії науки, класичні досягнення якого, передусім у

частині організації науково-дослідної роботи, представлені у працях Імре Лакатоса, присвячених аналізу науково-дослідних програм [11].

Так осмислена сутність науки вносить як пріоритетні врешті-решт виробничі стосунки – як всередині наукової школи, так і назовні: вчений стає неформальним лідером не стільки наукової спільноти, скільки виробничої корпорації (класичні зразки можна зустріти і нині – передусім у сфері інформаційно-комунікативних технологій). Модерні наукові школи врешті-решт стають виразниками духу індустріалізму, а сама наука осмислюється як рафіноване виробництво з конвеєром наукових знань. Наукова школа постає як фабрика знань, а її лідер як директор цієї школи, або у кращому разі – її топ-менеджер. Виробничу логіку функціонування таких наукових шкіл, яка по суті своїй залишається індустріальною – «наука як основна виробнича сила», кладуть в основу появи постіндустріального суспільства класики теорій постіндустріалізму Д. Бел [2] та О. Тофлер [15]. Однак, уся патетика і романтика постіндустріалізму, змальована цими авторами, розбивається в друзки, на нашу думку, внаслідок декларованого ними жорсткого підпорядкування науки законам функціонування ринку – в основі своїй суспільство залишається індустріальним, а постіндустріальні риси має його соціокультурна «надбудова».

Постмодерні стійкі комунікативні спільноти – це спільноти сконструйовані, адже цінності, на яких вони виникають, стають спільними вперше в результаті раціонального дискурсу між усіма учасниками майбутньої спільноти. Раціональний дискурс є інструментом контролю за такими спільнотами, який використовують, передусім, самі учасники цих спільнот [8, с. 228].

Наукова політика – ось джерело *постмодерних наукових спільнот*, які спираються вже не стільки на емпіричне підтвердження (тут нема чого ділити, можна лише рахуватися з неминучим) чи раціональну критику (яка вже нікого не може об'єднати, а лише роз'єднує, оскільки панує плюралізм раціональностей, який відображає багатомірність емпіричної реальності), скільки на спільні цінності, які треба утверджувати, захищати, пропагувати тощо. Ці цінності обов'язково включають у себе також і цінності науки як символічної системи, однак набагато більше вони підпорядковані цінностям науки як соціального інституту, який виборює собі кращу екологічну нішу серед інших соціальних інститутів. Вчений вже цікавиться не стільки організацією наукової школи як закритого кола посвячених (традиційна спільнота) чи як партнерів-конкурентів на ринку наукових досягнень (модерна спільнота), скільки намагається сформулювати за допомогою науки ті цінності, які об'єднують усіх раціонально мислячих членів суспільства довкола певних наукових ідей – екологічної етики або генної інженерії, виявлення матеріальної структури Всесвіту (теорія струн, фрактальна теорія тощо) або теорії еволюції як вичерпності здатності видів до адаптації. Ситуацію такого плюралізму, коли немає нездоланих парадигмальних або навіть дисциплінарних кордонів між різними науками, допомагає досягнути концепція Дж. Холтона [17], творчо осмисливши яку, ми пропонуємо говорити про ситуативні об'єднання довкола наукових тем колективів учених-представників з різних наук і традицій.

У кожному разі сучасна наука перестає претендувати на ціннісну нейтральність або раціональну безсторонність, але відкрито апелює до ціннісних потреб людини та свідомо акцентує свою ціннісну ангажованість. Саме такі наукові школи здобувають найбільше суспільне визнання та послідовників у наукових пошуках. Така наукова політика потребує публіки. Нею стають як читачі науково-популярних видань, так і, передусім, університетська аудиторія. Так освіта знову стає сферою пріоритетних життєвих інтересів науки, але вже не для насадження догматів серед ентузіастів віри, а для пошуку односторонності серед ентузіастів розуму. Досить звернутися до праці М. Малкея, щоб відчутти той дух релятивізму і ціннісних запитів, який властивий сучасним науковцям з різних галузей знань [12]. Парадигми, теми чи науково-дослідні програми – нині усе це лише

різні способи виразити науково-символічними засобами певну ціннісну ангажованість. Тим самим університет як осередок постмодерних наукових шкіл стає якщо не совістю суспільства, то в усякому разі його інтелектуальним *enfant terrible* – джерелом інтелектуального і духовного неспокою.

Щодо засобів забезпечення розвитку наукових знань, то традиційні школи апелюють до інтерпретативних методів, оскільки базові положення змістовно жорстко, навіть парадигмально визначені. Модерні школи тяжіють до функціоналізму, а отже прагнуть здійснювати функціонально еквівалентні заміни цілих змістових блоків своїх науково-дослідних програм, зберігаючи лише їхні засадничі функціональні вимоги. І нарешті, постмодерні спільноти звертаються до тематизації наукових проблем, надаючи своєрідний «порядок денний» для наукових досліджень, не обмежених у рамках цих тем ані змістовно, ані функціонально, ані методологічно: обмеження стосуються лише ціннісно обґрунтованої заміни тем наукових досліджень.

Сучасний дослідницький університет вже давно відійшов від виконання тих соціальних завдань, які висувало перед ним суспільство у часи Вільгельма фон Гумбольдта. Загальним місцем стало визнання відсутності можливості і потреби здійснювати передусім «чисті» фундаментальні дослідження в університетах, але ще більш незаперечним виглядає неможливість на таких дослідженнях пріоритетно базувати організацію і навіть зміст університетської освіти [13].

Варто наголосити, що дослідницькі університети мають кожен свою специфіку: зокрема, явно відрізняються класичні та технічні університети. Так, С. Фулер звертається до логіки розрізнення, яку ми пропонуємо назвати природничою та гуманітарною стратегіями у визначенні місця і ролі наукових досліджень в сучасному університеті. Природнича стратегія жорстко підпорядковує освіту науці і зокрема інтересам окремих дослідних підрозділів: панує, за виразом Фулера, «плебінаука», за якої освіта постає лише як необов'язкове, «плебісцитарне» визнання самодостатніх фундаментальних досліджень за зразком природничих наук [16, с. 237]. Гуманітарна стратегія, навпаки, підпорядковує науку вимогам масової освіти, а тому отримує у Фулера ім'я «проленаука» (тобто «пролетарська»): «проленаука починається з усвідомлення того, що плебінаука є історичною помилкою, яка започаткована з тих часів, коли університети відчули гостру потребу в імітуванні системи цінностей капіталізму, таким чином знижуючи суспільну вартість знання відносно первинних умов його створення. Для того, щоб знову зробити знання суспільним, необхідно, кажучи мовою економіки, відновити розповсюдження знання як засіб виробництва. В більш класичному академічному розумінні досвід аудиторії треба знову зробити частиною дослідницької діяльності процесу під умовною назвою «дослідження»... «проленаука» бере свій початок у масовому суспільстві, тобто «пролетаріаті»: рівень знань у суспільстві відзначається тим, що обізнаний середній громадянин, а не досвідчений дослідник» [16, с. 238–239].

Досить згадати, що вітчизняне Положення про дослідницький університет було одним з останніх рішень уряду Ю. Тимошенко у лютому 2010 року, а готував його міністр-природничник (фізик) І. Вакарчук, щоб зрозуміти соціологічні причини того, що вітчизняні дослідницькі університети з позицій цього положення фактично розглядають саме за зразком обслуговування «плебінауки», а не демократичної «проленауки».

Окремого дослідження вимагають ціннісні засади концептів «плебінауки» та «проленауки», однак вже зараз очевидно, що перша тяжіє до модерних наукових шкіл, тоді як друга коливається між консервативним ухилом у традиціоналізм у функціонуванні наукових шкіл та ризиковим проривом до постмодерних наукових шкіл. Такий вибір має елементи селективності, які зумовлені об'єктивним станом вітчизняних університетів, але значною мірою вибір залежить від суб'єктивних чинників – принципів рішень не лише університетської адміністрації, але й професури шукати кращі зразки залучення усієї університетської спільноти до наукових досліджень.

На наш погляд, протиставлення «плебінауки» і «проленауки» як базова модель для сучасного дослідницького університету є хибним, хоча й сприяє виходу на оптимальне рішення. Найпростішим було би оцінити технічні університети як такі, що відповідають моделі «плебінауки», а класичні – «проленауки». Однак, таке спрощення також є хибним.

Взагалі, досвід досліджень Гельмута Плеснера доводить, що хибним буде намагання цінності та спосіб соціального відтворення будь-якої однієї спільноти поширювати на усе суспільство чи будь-яку іншу сукупність спільнот [21]. Спосіб інтеграції спільнот як соціальну інтеграцію Девід Локвуд протиставляє інтеграції системної саме за ознакою множинності і варіативності першої і функціональної одновимірності другої [20]. При узгодженні структурних, функціональних та символічних характеристик суспільства неприпустимим є як їхнє змішування замість узгодження, так і підміна одних іншими, як зауважує Шмоель Ейзенштадт [19].

На нашу думку, в дослідницьких університетах усіх типів наявні наукові школи усіх трьох різновидів – традиційні, модерні та постмодерні. За умови наявності такої значної кількості професійних науковців, як це позначено у згаданому Положенні, це неминучий наслідок. Однак, ступінь розвитку всіх трьох різновидів може бути різним – домінувати може будь-який з трьох різновидів, за обов'язкової умови наявності обох інших. Загальним правилом, на нашу думку, все ж залишається те, що без наявності традиційних наукових шкіл неможливе виникнення і повноцінне функціонування модерних, а тим більше постмодерних, а поява останніх критично залежна від високого ступеня розвитку модерних наукових шкіл. Тобто, оминати логіку природного становлення наукових шкіл неможливо, адже це логіка самої інституалізації науки, і ніяка штучна демократизація за рахунок широкого залучення засобів вищої освіти не може змінити або тим більше підмінити цю логіку.

Висновки. Поняття наукової школи потребує глибокого переосмислення з позицій зв'язку маніфестації науки як символічної системи та як стійкої комунікативної спільноти. Безсумнівним є множинність можливих соціальних втілень наукових шкіл, і все ж у якості основних таких втілень слід визнати традиційні, модерні та постмодерні наукові школи. Варто зосередити увагу наукової спільноти на осмисленні цих ідеальних типів, з одного боку, та власній самоідентифікації кожного її представника як фактичного учасника певних (імовірно декількох одночасно) наукових шкіл за ознаками слідування певним парадигмам, науково-дослідним програмам та науковим темам. Центром тяжіння у виникненні, полеміці та перипетіях взаємовпливів сучасних наукових шкіл є сучасний університет як джерело нових ідей для всього суспільства. При цьому місцем зосередження і інтенсивного розвитку наукових шкіл є дослідницький університет, який забезпечує узгодження взаємодії наукових шкіл усіх трьох зі згаданих вище різновидів – традиційного, модерного та постмодерного.

Література

1. Положення про дослідницький університет // Офіційний вісник України від 05.03.2010. – 2010 р. – № 13. – С. 29, стаття 612.
2. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Дениел Белл [Перевод с англ. под ред. В.Л.Иноземцева]. – М.: «Academia», 1999. – 956с.
3. Бойченко М. І. Місце теорії соціальних інститутів у сучасній соціальній філософії / М. І. Бойченко // Політологічний вісник. – К.: ІНТАС, 2008. – Вип. 36. – С. 7–21.
4. Бойченко М.І. Множинність стійких комунікативних спільнот у сучасних соціальних практиках /М.І.Бойченко // Materialy VIII Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Strategiczne pytania swiatowej nauki – 2012». – V. 18. Filozofia. Politologija. Panstwowy zarzad. – Przemysl: Nauka i studia, 2012. – 21–30.

5. Бойченко М.І. Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісний і функціональний аспекти. Монографія /М.І.Бойченко. – К.: Видавництво «Промінь», 2011. – 320 с.
6. Бойченко М.І. Системні засади функціонального підходу до соціальної онтології /М. І. Бойченко // Мультиверсум. – К., 2010. – Вип. 97. – С. 73–84.
7. Бойченко М. І. Системні соціальні функції історичної пам'яті / М. І. Бойченко // Практична філософія. – К., 2010. – № 4 (38). – С. 59–66.
8. Бойченко М.І. Стійкі комунікативні спільноти й соціальні практики /М.І. Бойченко // Філософія та політологія у структурі сучасного соціогуманітарного знання (теоретичні та методологічні аспекти): Монографія / [Л.В.Губерський та ін.]. – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. – С. 218–240.
9. Вебер М. Три чисті типи легітимного панування /М.Вебер [пер. з нім. О.Погорілого] // Вебер М. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика. – К: Основи, 1998. – С. 157–272.
10. Кун Т. Структура наукових революцій / Томас Кун [Пер. з англ. О. Васильєва]. – Б.м.: Port-Royal, 2001. – 226 с.
11. Лакатос І. Фальсифікація і методологія науково-дослідницьких програм / Имре Лакатос [Пер. с англ. и пред В Поруса.]. – М: Медиум, 1995. – 236с.
12. Малкей М. Наука и социология знания /Майкл Малкей [Пер. с англ. А.Л. Великовича]. – М.: Прогресс, 1983. – 253 с.
13. Покликання університету: Зб.Наук. пр. /Відп.ред.О.Гомілко. – К.: РІА «ЯНКО», «ВЕСЕЛКА», 2005. – 304 с.
14. Рапацевич Е.С. Школа научная /Е.С.Рапацевич // Рапацевич Е.С. Педагогика. – Минск: Большая современная энциклопедия, 2005. – С. 667–668.
15. Тоффлер Э. Шок будущего / Элвин Тоффлер [Пер. с англ.: К. Бурмистров, Л. Бурмистрова и др.]. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2001. – 560 с.
16. Фулер С. Що робить університети унікальними? Оновлення ідеалу для доби підприємництва /С.Фулер [пер. з англ. Ю.Білоус] // Дух і Літера. – № 19 «Університетська автономія. Спеціальний випуск». – К.: Дух і Літера, 2008. – С. 195–221.
17. Холтон Дж. Тематический анализ науки /Джеральд Холтон [Пер. с англ. А.Л. Великовича, В.С. Кирсанона, А.Е. Левина]. – М.: Прогресс, 1981. – 384 с.
18. Шелер М. Проблемы социологии знания /Макс Шелер [пер. с нем. А.Н. Малинкина]. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2011. – 320 с.
19. Эйзенштадт Ш. Революция и преобразование обществ: Сравнительное изучение цивилизаций / Ш. Эйзенштадт [пер. с англ.]. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 416 с.
20. Lockwood D. Social Integration and System Integration / D. Lockwood // G. Zollschan and W. Hirsch (eds.), Explorations in Social Change. – Boston: Houghton Mifflin, 1964. – P. 244–257.
21. Plessner H. Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus / Helmuth Plessner. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2010. – 145 S.

4.1.3. Визначення соціально-комунікативних засобів забезпечення вищої освіти як завдання соціальної філософії щодо змістового наповнення навчальних програм сучасного університету

Перед тим, як з'ясувати специфіку соціально-комунікативного забезпечення освіти, слід визнати, що вона має увиразнювати загальні для будь-якої сфери суспільного життя, тобто для суспільства загалом, засоби комунікативного забезпечення. Такі засоби ми пропонуємо проаналізувати, застосовуючи поняття рамкових умов соціального розвитку, обґрунтований нами раніше [1, с. 19–29]. У випадку аналізу соціальної комунікації варто спочатку з'ясувати, що уможливило саму комунікацію, а вже згодом – як соціальна комунікація забезпечує певні соціальні процеси. Адже, попри моду на те, щоби вирішення

всіх сучасних суспільних проблем пов'язувати з комунікацією (здається, цю моду започаткував Карл Ясперс у «Філософській вірі», коли останні сторінки роботи аж надто густо рясніють терміном «комунікація» [22, с. 362–365]), комунікація не може розглядатися як самозрозуміла субстанція чи якась інша абсолютна сутність, яка не потребує пояснень.

Отже, першим кроком має стати з'ясування зовнішніх рамок соціальної комунікації [2, с. 19–24], і пов'язані вони з історією людства, з тими умовами, які уможливили його існування і надали поштовх для певного виду комунікації. Адже соціальна комунікація не є винаходом людства – вона є основою спільного життя усіх соціальних живих істот. Тому передусім варто звернути увагу на антропологічні рамки здійснення соціальної комунікації, які не лише обмежують та у цих межах уможливають комунікацію, але пропонують такі варіанти комунікації, які доступні лише людині.

Що стосується внутрішніх рамкових умов соціального розвитку, то до них ми відносимо, окрім соціальних систем, також усі інші символічні системи, як то мови та інші знакові системи у їхній самодостатності. З одного боку, ці системи були створені самими людьми, а не природою, що не дозволяє їх зараховувати до зовнішніх рамкових умов, але з іншого – вони так само майже не залежать від впливу окремих індивідів і змінюються лише під впливом послідовних змін протягом кількох поколінь. Основними авторами, до яких ми відсилаємо у розгляді цього аспекту проблеми є Ніклас Луман [10] та Кліфорд Гірц [4]. Важливі аспекти функціонування символічного простору також розкривають П'єр Бурдьє [3] та Жан Бодріяр [1].

Окремо слід привернути увагу до більш докладного аналізу і чіткішого розрізнення вертикального та горизонтального вимірів соціальної диференціації, яка, на нашу думку, і відбувається, передусім, на засадах внутрішніх рамкових умов соціального розвитку – за кожним виміром такої диференціації знаходиться певна соціальна або інша символічна система, або навіть не одна. На нашу думку, не всі масштабні вертикальні диференціації у суспільстві є результатом індукованих соціальних процесів, тобто не всі вони штучно і примусово створені (адже найпростіші соціальні ієрархії – панування/підпорядкування, патрунування/лояльність, донор/акцептор – властиві усім біологічним соціальним утворенням), а з іншого боку, не всі горизонтальні диференціації у суспільстві є результатом соціальних інтеграцій, які відбуваються вільно і невимушено, або властиві саме людині (від грибниці і до складних симбіотичних структур природа знає різні види і ступені глибини горизонтальних зв'язків). Втім, саме до такого доволі жорсткого соціального поділу схилялися, очевидно, Джон Локвуд [24] і Юрген Габермас [23], але визнати його задовільним видається передчасним і проблематичним. На нашу думку, кожен із цих різновидів диференціації – як вертикальна, так і горизонтальна, – мають власну внутрішню детермінацію, яка може реалізовуватися у одних випадках самостійно, а у інших – із додаванням зовнішніх чинників. Тоді інтеграційні процеси у сучасному суспільстві, як, до речі, і у попередніх, слід розглядати як такі, що містять у собі органічне доповнення вертикальної та горизонтальної диференціації, наприклад – взаємодоповнення ієрархічних і мережевих структур.

Коли переходимо нарешті до власне соціальних, ціннісних та смислових чинників соціального розвитку, варто зауважити, що адекватне їхнє осмислення можливе лише за умови врахування зовнішніх та внутрішніх рамкових умов соціального розвитку. Значною мірою складне сполучення таких умов являє собою глобалізація. Соціальна комунікація за доби глобалізації непомітно, але незворотно перейшла у стадію, коли вона все більше визначається своїм міжнародним контекстом. Більше того, міжнародна комунікація все більшою мірою визначає не лише механізми реалізації будь-якої іншої комунікації, але поступово починає визначати все більше сутнісних характеристик будь-якої соціальної комунікації. З цієї точки зору філософський аналіз ціннісно-нормативних засад міжнародної комунікації дає змогу поглибити знання щодо цінностей та норм комунікації на усіх інших рівнях.

Слід розрізнати інституційну та соціокультурну детермінанти здійснення соціальної комунікації. Як правило, інституційні детермінанти аналізуються окремими соціальними науками, такими як правові, політичні науки тощо, а також економікою і соціологією. Загальний розгляд інституційних детермінант соціальної комунікації має здійснювати соціальна філософія, що й реалізується останнім часом переважно завдяки аналізу глобальних соціальних інститутів або їхньої взаємодії з більш традиційними або більш локальними інституціями. Соціокультурну ж детермінанту, як правило, аналізують науки гуманітарні, причому останнім часом переважно в руслі філософської парадигми мультикультуралізму, яка по-своєму доповнює теорію глобальних інститутів. Незважаючи на критику цієї парадигми, на сьогодні відсутні альтернативні теорії, які пропонували би іншу адекватну культурну політику за умов фактичної полікультурності сучасного суспільства.

Наочним прикладом такого комплексного предмету досліджень, який потребує залучення як соціальних, так і гуманітарних наук, може слугувати сфера освіти, і зокрема випадок сучасної університетської освіти. Цікавою і доволі амбітною спробою максимально широкого за охопленням підходу до цього предмету є дослідження у галузі комунікативної філософії, яка намагається надати широку теоретичну платформу для сполучення теоретичних засобів різних наук. Втім, ця спроба потребує конструктивної критики і доопрацювання.

Розглядаючи можливість застосування комунікативної філософії до цього предмету дослідження, варто конкретизувати пропоновану нею процедуру досягнення раціонального консенсусу в результаті здійснення аргументативного дискурсу за рахунок ширшого розгляду проблеми засобів досягнення такого консенсусу. Так, у комунікативній теорії видається цілком виправданим протиставлення досягнення консенсусу за рахунок компромісів як менш стійкого досягненню консенсусу за рахунок створення нових спільних цінностей. Компроміси, навіть обопільні, означають поступки сторін, тобто їх відступ від вихідних засадничих принципів, що завжди залишатиме підстави для реваншу і відходу від досягнутого консенсусу. Тоді як творення нових цінностей в ході дискурсу відкриває цілком новий рівень комунікації між сторонами, коли старі, проблемні позиції нібито «перекриваються», охоплюються новими, які більш повно враховують нові реалії комунікації. Причому спільно досягнуті, вони починають нову спільну історію конструктивної, а не конфліктної взаємодії. Водночас, не можна розглядати досягнення такого нового ціннісного консенсусу як можливе лише на раціональних засадах.

Простежимо це на прикладі сучасної університетської освіти. По-перше, слід брати до уваги кращі традиції, які можна знайти у кожній зі сторін конфлікту: якщо йдеться про адміністрацію та студентство, то завжди можна виявити хоча би кількох кращих представників професури серед адміністрації так само, як і незаперечних відмінників навчання серед незадоволеного студентства – саме цінності вищої освіти, а не адміністративні, економічні, правові чи громадсько-політичні можуть дати надійну основу для розв'язання конфлікту у сфері вищої освіти, тоді як інші цінності мають бути супутніми. Не обов'язково при цьому (а швидше навпаки – навряд чи) кращими переговорниками будуть ті, хто найглибше занурився у конфлікт і добре його для себе раціоналізував. По-друге, до розв'язання конфлікту у освітній комунікації долучаються також принципово нерелексовані та нераціоналізовані аргументи, як то репутація закладу та професії, особиста гідність та цілісність позицій учасників конфлікту. Ці чинники можуть не лише перешкоджати вирішенню конфлікту у своїй нераціональності (як, імовірно, мають вважати представники комунікативної філософії), але саме завдяки своїй ірраціональності непрямо сприяти пошуку раціональних аргументів.

Як казав свого часу Карл Попер, раціоналізм «ґрунтується на ірраціональній вірі». Справді, аргументує Попер, якщо припустити, що існують певні абсолютні критерії раціональності (і тим самим припустити їх недосяжність для критики), тоді необхідною передумовою будь-якої раціональної дискусії стане визнання всіма її учасниками цієї

абсолютності. А це можливо тільки тоді, якщо ці учасники вже є раціоналістами. «Можна сказати, що спочатку має бути прийнятим раціоналістичний підхід і тільки після цього можуть стати ефективними аргументи і досвід. Отже, раціоналістичний підхід не може бути обґрунтований ані досвідом, ані аргументами». Отже, резюмує Попер, у підґрунті раціоналістичного підходу лежить «ірраціональна віра в розум» [14, с. 267].

Таким чином, тема аргументативного дискурсу потребує ретельного доопрацювання, тоді як нерідко вітчизняні дослідники або поглиблюють певні слабкості цього поняття, наявні вже у комунікативній філософії Юргена Габермаса та Карла-Ото Апеля, або, долаючи ці слабкості, неявно відступають від теоретичних позицій цих класиків. З одного боку, часто дещо розширено витлумачують можливості такого дискурсу у забезпеченні громадянського та морально-етичного виховання. Це стосується, передусім, того, що, будучи важливим засобом забезпечення такого виховання, аргументативний дискурс, на нашу думку, не спроможний бути його основою. В основі громадянського та морально-етичного виховання лежать конкретні цінності конкретних соціальних спільнот, а не дотримання чіткості певних формальних процедур, наскільки важливими би не були ці процедури. Так, вони самі являють собою певну цінність – особливо на етапі формування постконвенційної етики. Однак, ця цінність не може замінити чи підмінити собою інші цінності. Тому видається недоречним протиставлення універсалістських цінностей національним чи локальним – завдання полягає у наданні останнім універсалістського процедурного забезпечення у їхньому функціонуванні. Консенсус можливий не завдяки подоланню патріотичних цінностей, а завдяки наданню їм аргументативного, а не догматичного характеру.

З іншого боку, громадянське і морально-етичне виховання у системі освіти відбуваються не стільки паралельно з процесом навчання, скільки завдяки останньому і через нього. Навчання у системі освіти не є автономним від функціонування інших соціальних систем (у тому числі й системи моралі) – навпаки, у навчанні усі різновиди соціально-системної раціональності отримують особливу інтерпретацію і трансформуються у складові змісту навчального процесу. Тут нерідко вітчизняні дослідники, слідом за класиками комунікативної філософії, навпаки, звужують значущість аргументативного дискурсу – адже, на нашу думку, насправді він не протистоїть системній раціональності (як одна самоціль іншій), а забезпечує її функціонування. Особливо наочним це є саме у сфері освіти, системні завдання якої якнайкраще реалізуються у формі аргументативного дискурсу, численні приклади чого наводить саме університетське життя. Таким чином, пряме протиставлення Життєвіту Системі, яке вперше запропонував Габермас у своїй «Теорії комунікативної дії» [23], йде, на нашу думку, врозріз з фактичним функціонуванням освітнього життєвіту.

У зв'язку з цим варто розвіяти ще один міф, пов'язаний зі сферою освіти. Йдеться про однозначно позитивну (збереження нині позиції виробленої Кондорсе для XVIII століття [8]), або майже однозначно негативну [5] оцінку соціальної програми Просвітництва для сучасного суспільства. З одного боку, ми не поділяємо припущення Жан-Жака Руссо щодо морального регресу у зв'язку з прогресом наук і мистецтв [15], але з іншого боку, разом з ним відкидаємо саму ідею загального (тотального) прогресу, як у царині освіти, так і у царині моралі. Мораль критично залежить від особистих рішень і не може ані вимірюватися у позитивістському плані як середній рівень моральності у суспільстві, ані залежати у нормативістському плані від факту наявності напрацьованих у певній комунікативній спільноті універсалістських норм. Хоча наявність узвичаєних моральних практик або ж досконалих моральних нормативів поведінки може розглядатися як позитивний чинник і нерідко необхідна підстава для прийняття особистістю адекватних моральних рішень, однак достатньою підставою для прийняття таких рішень є лише усталена особистісна практика морально орієнтованої поведінки і особиста моральна настанова і особисте бажання приймати моральні рішення. У такому підході питання про соціальний прогрес видається дещо не релевантним, навіть якщо йдеться про моральну

компетентність і моральну налаштованість та бажання чинити морально у представників соціальних наук. Соціальний прогрес (у різних його вимірах і проявах) відбувається в кінцевому рахунку з урахуванням особливих моральних рішень окремих представників людства чи конкретних суспільств і комунікативних спільнот), однак навряд чи можна поняття прогресу застосовувати до сфери моралі, або у зв'язку з конкретними змінами у сфері моралі (тут ми вважаємо недостатньо обґрунтованою відому тезу Юргена Габермаса щодо поетапного розвитку науково-технічного знання у залежності від змін знання морально-практичного [23]). Для подолання такого романтизму варто було би звернутися до праць з соціології знання Макса Шелера, зокрема, з одного боку, до його критики позитивізму у обґрунтуванні наукового пізнання [19], а з іншого – до критики Шелером номіналістичної епістемології Макса Вебера [18]. Це не лише сприяло би більш повному викладу теми легітимації соціальних наук з боку етики, але й прояснило би філософські засади ціннісного розгляду сучасної університетської освіти.

І саме тут варто повернутися до витоків теми комунікації як філософської і звернутися на підставі здійсненої раціонально-ціннісної критики до праць Ясперса, передусім до його другого тому «Філософії», а саме – до розділу, присвяченого темі комунікації [21, с. 54–119]. Екзистенційна комунікація, до якої Ясперс приходив з царини психіатрії і психопатології [20], розглядається у «Філософії» вже під універсальним кутом зору, що робить деякі тези Ясперса надто абстрактними. Видається доречним перевіряти практичність тез щодо комунікації, пропонованих цим німецьким класиком філософії і до того ж блискучим лектором, саме на сфері університетської освіти. Особливо ж сучасна університетська освіта, значна частина технічних (і не лише) проблем якої вже вирішена завдяки сучасним інформаційно-комунікативним технологіям, є, на нашу думку, якнайкращим доказом істинності переважної більшості філософських викладок Ясперса. Адже саме екзистенційна відкритість до комунікації, налаштованість на комунікацію є тією базовою цінністю, без якої неможлива ані вища освіта, ані жодна соціальна комунікація загалом.

Таким чином, можна резюмувати, що соціально-комунікативні засоби забезпечення сучасної університетської освіти можна співвіднести із зовнішніми та внутрішніми рамками соціального розвитку, з одного боку, та складним ціннісно-смісловим забезпеченням цієї освіти, досліджувати яке слід через аналіз як інституційно-організаційних аспектів університетської освіти, так і через дослідження комунікативних спільнот, які підтримують освітній дискурс, так і, нарешті, через осягнення тих екзистенційних мотиваторів до освіти, які властиві сучасній людині.

Література

1. Бодрійяр Ж. Фатальні стратегії / Жан Бодійяр [пер. з франц. Леоніда Кононовича]. – Львів: Кальварія, 2010. – 192 с.
2. Бойченко М.І. Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісні і функціональні аспекти. Монографія /М.І.Бойченко. – К.: ПРОМІНЬ, 2011. – 320 с.
3. Бурдьє П. Социология социального пространства / Пьер Бурдьє [Пер. с франц.; отв. ред. перевода Н.А. Шматко]. – СПб.: Алетейя, 2013. – 288 с.
4. Гірц К. Інтерпретація культур: Вибрані есе / Кліфорд Гірц [Пер. з англ. Н.Комарова]. – К.: Дух і Літера, 2001. – 542 с.
5. Грей Дж. Поминки по Просвещению: Политика и культура на закате современности / Дж. Грей ; [пер. с англ.]. – М. : Практика, 2003. – 368 с.
6. Даймонд Дж. Зброя, мікроби і харч. Витоки нерівностей між народами /Джаред Даймонд [пер. з англ. та наук. ред. Т.Цимал]. – К.: Ніка-центр, 2009. – 488 с.
7. Зиммель Г. Человек как враг /Георг Зиммель [пер. с нем.] // Зиммель Г. Избр.: В 2-х т.т. – М.: Юрист, 1996. – Т. 2. – С. 501–508.

8. Кондорсе Ж. А. Эскиз исторической картины прогресса человеческого разума / Марі Жан Антуан Николя де Каритá Кондорсе [пер. с фр. И.А.Шапиро]. – М.: Соцэкиз, 1936. – 265с.
9. Лоренц К. Так называемое зло. К стокам агрессии / К. Лоренц ; [пер. с нем. И.Андрущенко]. – К. : Знання, 2011. – 351 с.
10. Луман Н. Невероятность коммуникации ; [пер. с нем.] / Н. Луман ; [пер. с нем. А. М. Ложеницина , под ред. Н. А. Головина] // Проблемы теоретической социологии. Вып 3. / Отв. ред. А. О. Бороноев. – СПб. : Издательство СПбГУ, 2000. – С. 165–199.
11. Луман Н. Социальные системы. Очерк общей теории / Н. Луман ; [пер. с нем. И. Д. Газиева ; под ред. Н. А. Головина]. – СПб. : Наука, 2007. – 648 с.
12. Мак-Ніл В. Піднесення Заходу. Історія людської спільноти / В.Мак-Ніл; [пер. з англ. за ред. А.Галушки]. – К. Ніка-Центр, 2011. – 960 с.
13. Матурана У. Древо познания = The Tree of Knowledge /Умберто Р. Варела, Франциско Х. Матурана Перевод с англ. Ю.А. Данилова М.: Прогресс-Традиция, 2001 – 224 с.
14. Поппер К. Открытое общество и его враги: В 2-х тт. /Карл Поппер [Пер. с англ, под ред. В. Н. Садовского]. – М.: Культурная инициатива, 1992. – Т.2. – 528с.
15. Руссо Ж.-Ж. Рассуждения, получившие премию Дижонской Академии в 1750 году по вопросу, предложенному этой же Академией: «Способствовало ли возрождение наук и искусств очищению нравов?» / Жак-Жак Руссо [Пер. с фр. А.Д.Хаютина] // Руссо Ж.-Ж. Трактаты. – М.: Наука, 1969. – С. 9–30.
16. Свіфт Дж. Мандри Гуллівера /Дж.Свіфт [пер. з англ. Ю.Лісняк]. – К.: Дніпро, 1983. – 288 с.
17. Шелер М. Положение человека в космосе /Макс Шелер [пер. с нем. А. Филиппова] // Проблема человека в западной философии. – М.: Прогресс, 1988. – С. 31–95.
18. Шелер М. Проблемы социологии знания / Макс Шелер [Пер. с нем., коммент., послесл. А.Н. Малинкина]. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2011. – 320 с.
19. Шелер М. Человек и история / М. Шелер ; [пер. с нем. А.Н. Малинкина] // Шелер М. Избранные произведения. – М.: Гнозис, 1994. – С. 70–97.
20. Ясперс К. Общая психопатология / К. Ясперс ; [Пер. с нем. Л. О. Акоюна под ред. докт. мед. наук В. Ф. Войцеха и канд. филос. наук О. Ю. Бойцовой]. – М., «Практика», 1997. – 1056 с.
21. Ясперс К. Философия: В 3-х т. /Карл Ясперс [пер. с нем. А.К.Судакова]. – Т. 2. – М.: Канон+, 2012. – 448 с.
22. Ясперс К. Философская вера /Карл Ясперс // Ясперс К. Смысл и назначение истории. – М.: Политиздат, 1991. – С. 260–365.
23. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns / Jürgen Habermas. – Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft. – Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981. – 642 S.
24. Lockwood D. Social Integration and System Integration / D. Lockwood // Explorations in Social Change / G. Zollschan and W. Hirsch (eds.). – Boston: Houghton Mifflin, 1964. – P. 244–257.

4.2. ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ УНІВЕРСИТЕТОМ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

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

Головне призначення університетів у всі часи полягало, як відомо, в збагаченні наукового знання, залученні до культури у виробництві інтелектуальної еліти держави і суспільства, підтримці наукових академічних традицій. Сьогодні це відбувається під потужним гаслом розбудови Світового суспільства знань. Звісно, що Україна не може знаходитись осторонь цих доленосних перетворень планетарного світу.

Нагадаємо, що суспільство знань – це еволюційна ланка у саморозгортанні морфологічної структури планетарної спільноти, коли знання стають головним ресурсом сталого соціального розвитку. Тому далеко не випадково, що в усьому світі організатори освіти останнім часом наполегливо ведуть пошуки університету майбутнього. Наприклад, Френк Ньюмен, керівник американського «Проекту майбутнього: політика в галузі вищої освіти мінливому світі» (зі штаб-квартирою в Університеті Брауна) виділив три атрибути, необхідні для збереження за університетами ролі служителя потребам суспільства: 1) підготовка/соціалізація студентів до їхньої ролі в житті суспільства, 2) забезпечення всім студентам шансів на соціальну мобільність, 3) захист університету як оселі для безкорисної наукової діяльності й вільних дискусій³.

Нині університетська освіта у Європі і світі переживає кризу перехідної доби від техногенної до інформаційної цивілізації. В Україні ж університети крім загальносвітової кризи додатково потрапили під вплив інших чинників, що суттєво відбиваються на їх стані, оскільки наша країна протягом декількох місяців 2014 року пройшла дві точки біфуркації у своєму розвитку. Ми маємо на увазі прийняття Верховною Радою України першого липня 2014 року Закону України № 1556-VII «Про вищу освіту»⁴, а потім підписання і ратифікацію Україною у 16 вересня 2014 року угоду з Європейським Союзом, що викликала навіть потужну агресію з боку Російської Федерації і та розв'язала з нами гібридну війну.

Від агресії РФ вітчизняна система університетської освіти отримала значних втрат, оскільки декілька вітчизняних університетів, а саме в Криму, в Луганську і у Донецьку, були зруйновані, або передислоковані у інші міста України. Донецький національний технічний університет передислоковано у місто Вінницю. Частина вітчизняних ВНЗ незаконно привласнені росіянами і сепаратистами, наприклад, як це сталося з Таврійським національним університетом імені В.І. Вернадського та іншими навчальними закладами Криму.

Однак, загальний вітчизняний клімат у площині університетської освіти потенційно покращився за рахунок значного розширення можливостей університетів розбудувати свою автономію, з одного боку, а з іншого, – завдяки підписання угоди про вступ України до ЄС, оскільки відкрита пряма дорога до європейської освіти, що відтворюється ідеологією «Європа знання».

При цьому Стаття 47 Закону України «Про освіту» чітко зазначає головну мету університетської освіти і визначає освітній процес як інтелектуальну, творчу діяльність у

³ Newman, Frank. Saving Higher Education's Soul [Electronic source]. – Access mode : www.futuresproject.org.

⁴ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

сфері вищої освіти і науки, що «провадиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості»⁵.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) відкинув старі правила поведінки вітчизняних університетів і встановлює нові основні правові, організаційні, фінансові засади функціонування системи вищої освіти, створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом з метою підготовки конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях.

Університет у статті 26 Закону України «Про вищу освіту» визначено як «багатогалузевий (класичний, технічний) або галузевий (профільний, технологічний, педагогічний, фізичного виховання і спорту, гуманітарний, богословський/теологічний, медичний, економічний, юридичний, фармацевтичний, аграрний, мистецький, культурологічний тощо) вищий навчальний заклад, що провадить інноваційну освітню діяльність за різними ступенями вищої освіти (у тому числі доктора філософії), проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність»⁶.

Ця характеристика свідчить про зміну місця і ролі університетів у житті країни, оскільки зроблено різкий уклін на значне посилення його наукової складової, оскільки він «проводить фундаментальні та/або прикладні наукові дослідження, є провідним науковим і методичним центром, має розвинуту інфраструктуру навчальних, наукових і науково-виробничих підрозділів, сприяє поширенню наукових знань та провадить культурно-просвітницьку діяльність».

Протягом попередніх декількох років ми постійно досліджували можливості розширення державно-громадського управління вищою професійною освітою в Україні і виклали для існуючої на той час системи навчально-виховної діяльності свої пропозиції. Ознайомитися з ними можливо на основі кандидатських дисертацій О.О. Невмержицької на тему: «Демократизації вищої освіти України у дискурсі розбудови системи студентського самоврядування» (2007)⁷ і О.Г. Рябеки на тему: «Організації громадянського суспільства як чинник системи державно-громадського управління: політологічний аналіз» (2010)⁸, а також низки наших наукових монографій, наприклад, «Громадські організації у дискурсі демократизації суспільства» (2011)⁹, «Державно-громадське управління у дискурсі демократизації суспільства»¹⁰ і, нарешті, наша

⁵ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁶ Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

⁷ Невмержицька О. О. Демократизації вищої освіти України у дискурсі розбудови системи студентського самоврядування : дис... канд. філософ. наук. – Київ, 2007. – 233 с

⁸ Рябека О.Г. Організації громадянського суспільства як чинник системи державно-громадського управління: політологічний аналіз: дис... канд. політ. наук. – Київ, 2010. – 233 с

⁹ Громадські організації у дискурсі демократизації суспільства: Монографія /Мін-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова; за наук. ред. В.П.Беха; редкол.: В.П.Бех (голова), Г.О.Нестеренко (заст. голови) [та ін.]. - К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 680 с.

¹⁰ Рябека О.Г. Державно-громадське управління у дискурсі демократизації суспільства: монографія /за наук. ред. проф. В.П.Беха; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. - К.: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. – 289 с

колективна монографія «Управління освітою» (2013)¹¹. Якщо до цього переліку праць з демократизації університетської освіти додати літературу інших дослідників якою рясніє Інтернет, то здається проблеми теоретичного узагальнення не існує. Є проблема практичного застосування викладених у літературі пропозицій щодо розбудови ефективної системи державно-приватного управління університетами.

Але пройдені Україною у 2014 році дві біфуркаційні точки соціально-політичного і організаційного розвитку української спільноти докорінно змінили ландшафт вітчизняної університетської освіти, і це потребує глибокого теоретичного осмислення і напрацювання якісно нових пропозицій з цього питання. Але побачити, а ще краще усвідомити ці зміни у життєдіяльності університетів, можливо лише за умови зміни світогляду, яки би адекватно відтворював би стан речей в освіті XXI століття.

Тож, корінь якісного вирішення проблем університетської освіти XXI століття знаходиться у площині зміни світогляду й ідеології поведінки людей: з одного боку, організаторів освітянських послуг, а з іншого – споживачів освітніх послуг. Оскільки, будь-яке співтовариство «зібране» і відтворюється на певній світоглядній матриці. Важливим її зрізом є когнітивна структура – система засобів пізнання реальності та інструментів суспільної свідомості й обміну інформацією (мова, значущі факти, теоретичні уявлення, методи, міра, логіка та ін.). Великі гетерогенні співтовариства (народ, нація, суспільство) зібрані на складній світоглядній матриці, в якій переплетені когнітивні структури безлічі співтовариств і субкультури. Коротко пояснимо, про що йде мова.

На мезорівні відбулась, завдяки двом вищезгаданим біфуркаціям, більш чітка диференціація: а) підстави, тобто, видозмінена структура і форми життєдіяльності університетів і б) зовнішніх умов функціонування і розвитку, що створює національна держава у вигляді функціонування громадянського суспільства і бізнесу. Це означає, що відбулось достатньо глибоке розмежування функцій держави і суспільства, з одного боку, а з іншого – університетів, як вищої інтегральної форми навчально-виховного процесу. При цьому нагадаємо, що освіта є соціальним інститутом самовідтворення планетарного світу, життєдіяльність якого відбувається сьогодні у формі становлення соціальної світсистеми.

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

Обговорення поточних і майбутніх перетворень університету як інституції – паралельне обговоренню поточних і майбутніх перетворень держави – буде неповним без чіткого посилання на специфічну регіональну варіацію цих двох процесів, що відбуваються у Європейському Союзі. Останніми роками все частіше обмірковують і пишуть про майбутнє державних університетів у Європі з погляду загальноєвропейської перспективи. Регіональні процеси інтеграції політики в галузях освіти, науково-дослідної діяльності й інновацій надали нового виміру проблемі взаємозв'язків між державою та університетом.

¹¹ Управління освітою : монографія / Міністерство освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова; за науковою ред. В. П. Бега; редкол.: В. П. Бех (голова), М. В. Михайліченко (заст. голови) [та ін]. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. – 546 с.

Проект європейської інтеграції на сучасному етапі знайшов новий провідний мотив легітимізації: освіта й наука для «Європи знання». Сьогодні визначальним складником процесу європеїзації є спроби перетворити Європу на «знаннєве суспільство», а то й на «знаннєву економіку» в глобалізованому світі. Магістральними технологіями створення нової Європи стали «освіта й професійний вишкіл» (користуючись конвенційним терміном Євросоюзу); а створення особливого й окремого «Європейського простору вищої освіти» та «Європейського простору наукових досліджень (та інновацій)» винесено в перелік завдань, яких ЄС мали досягти ще до 2010 року.

Нам випало бути свідками виникнення «нової Європи», що спирається на такі поняття, як «знання», «інновації», «дослідження», «освіта» та «професійний вишкіл». «Ми зводимо новий «спільний європейський дім», вигляд якого «визначають», за нещодавнім висловом президента Європейського об'єднання університетів, такі складники, як вища освіта й наука»¹² (Froment 2003: 27). Освіта, а особливо навчання протягом життя стають новою дискурсивною темою, на яку тепер спрямовані мрії про спільне європейське громадянство.

В умовах нової знаннєвої економіки освітня політика, зокрема політика в галузі вищої освіти, не може лишатися винятково у віданні держав-членів хоча б тому, що створення нового загальноєвропейського освітнього простору дає Європі шанс надати нового сенсу європейській ідентичності. В такому контексті «бути європейцем» безпосередньо означатиме «бути європейським учнем протягом усього життя», тобто індивідом, що інвестує свої мрії на майбутнє в конкретну галузь знання – знання для знаннєвої економіки.

Ідею Європи із її основоположними міфами й символами, чільними нормативними наративами та провідними дискурсами, що тримають європейців разом, сьогодні переписують і переукладають. У цьому новому освітньому просторі створюється нова європейська ідентичність, і саме навколо нього обертаються дискусії про трансформацію європейських університетів. У новому просторі освіта – не лише громадське благо: вона дедалі тісніше асоціюється з індивідом і його роллю в «Європі знання».

Таким чином, Європа на загальнолюдських цінностях інтенсивно створює для майбутнього розвитку ЄС єдиний смисловий простір науки і освіти. У цьому чиннику ми маємо вбачати об'єктивні умови для формування ноосферної особистості на відміну від планетарної, що формується завдяки загальнолюдським або цивілізаційним цінностям. Це підстава для зародження і становлення інтелектуальної цивілізації на теренах Європи.

Становище держав має вирішальне значення для будь-якого підходу урядів до реформи освіти, а отже, й до реакції освіти на глобалізацію: об'єктивне фінансове становище, інтерпретація цього становища та ідеологічне ставлення до ролі державного сектора в освіті. Ці три елементи знаходять вираження в тому, як країни «структурно адаптують» свої економіки до нового глобалізованого середовища¹³ (Сагпоу 1999: 47). Зараз, мається на увазі після прийняття двох вищеназваних Законів України, це ж саме має можливість зробити й Україна.

При цьому спостерігається виразний парадокс: вищу освіту вважають важливішою, ніж раніше, для конкурентоспроможності держав на міжнародній арені, однак, попри безпрецедентну і дедалі вагомішу роль «знання» в наших суспільствах, спроможність національних урядів фінансувати вищу освіту зараз значно нижча, ніж у попередні десятиріччя. Наскільки це чутливо для України, годі й казати.

¹² Froment, Eric (2003). "The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education". Higher Education in Europe. Vol. XXVIII. No. 1.

¹³ Carnoy, Martin (1999). Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know. Paris: UNESCO, International Institute for Educational Planning.

У ході вищенаведених біфуркаційних переходів українська держава відійшла, нарешті, від комуністичного патерналізму і «узаконила» неоліберальну ідеологію розвитку університетської освіти.

В такому контексті політичним ідеалом є, очевидно, мінімальна – або «дієва» – держава із мінімальними (або «дієвими») державними послугами (на противагу приватним). Нарешті, сьома теза має вирішальне значення. Стисло Р. Мішра формулює її так: «Глобалізація перетворює весь світ на велетенський відкритий базар, де національні кордони значать (або повинні значити) мало»¹⁴ (Mishra 1999: 105). Це справедливо стосовно вищої освіти, особливо з огляду на переговори щодо ГАТС, на яких торгівлю «освітніми послугами» трактували як будь-яку іншу торгівлю будь-якими іншими послугами. Ми не маємо наміру розвивати цю тему зараз, адже обговорення краху ідеалу «громадського блага» було дуже активним в останні роки у зв'язку з домовленостями з приводу ГАТС.

У праці «Вища освіта і СОТ: глобалізація виходить з-під контролю» Філіп Альтбах зазначає: «Торгівлю вищою освітою, ясна річ, важче кодифікувати, ніж торгівлю бананами. Але сьогодні вже помітні спроби зробити це – розробити систему правил і приписів, які б започаткували вільну торгівлю вищою освітою. ... Освітні послуги усіх можливих видів будуть вільно експортуватися з однієї країни до іншої. Авторські права, патенти й ліцензійні порядки, які вже сьогодні увійшли в міжнародні договори, будуть далі зміцнені. Регулювати торгівлю академічними закладами, програмами, ступенями тощо через кордони буде дуже важко. Ті, хто захоче взяти участь у цих експортно-імпортних операціях, будуть змушені вдаватися до міжнародних трибуналів і судових позовів»¹⁵.

Українська держава нині завдяки прийняттю Закону України «Про вищу освіту» зробила ще три потужні кроки у розмежуванні держави і університетської освіти, а саме:

1) змінила алгоритм управління вищою освітою за рахунок : а) делегування частини повноважень університетам, про них мова піде нижче; б) модернізувала власну структуру управління вищою освітою шляхом створення нового органу управління – Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, що має завдання створити низку акредитованих ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти;

2) значно демократизувала процес державного управління вітчизняною вищою освітою шляхом залучення низки громадських організацій до складу новоствореного Національного агентства з акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти;

3) обмежила монополію окремих установ і особистостей на «пожиттєву» участь у керівництві вищою освітою у складі Науково-методичної ради, що утворює Центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки, яка за участю Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти розробляє методологію, методичні рекомендації щодо розроблення стандартів освітньої діяльності та стандартів вищої освіти, а також науково-методичні комісії, що розробляють стандарти освітньої діяльності та стандарти вищої освіти.

При цьому склад Науково-методичної ради та науково-методичних комісій, що формується з представників держави, роботодавців та їх об'єднань, вищих навчальних закладів усіх форм власності, наукових установ, Національної академії наук України та галузевих національних академій наук, професійних асоціацій, міжнародних експертів на строк не більше ніж три роки з осіб, які мають науковий ступінь у відповідній галузі знань

¹⁴ Mishra, Ramesh (1999). *Globalization and the Welfare State*. Cheltenham UK: Edward Elgar.

¹⁵ Квек Марек. Університет і держава: вивч. Глобал. Трансформацій/ М.Квек: пер. з англ.. Т.Цимбала.- К.: Таксон. 2009.-380 с. –С. 206.

або досвід фахової роботи в галузі не менше 10 років, суттєво демократизував участь громадськості в управлінні вітчизняними університетами.

Важливо, що до складу Науково-методичної ради та науково-методичних комісій не можуть входити керівники і заступники керівників вищих навчальних закладів (наукових установ), а також більше одного представника від вищого навчального закладу (наукової установи). Ця норма значно розширює участь фахівців у демократизації управління вітчизняною вищою освітою. Ця норма суттєво обмежила концентрацію університетської влади в одних руках.

Подальшій демократизації управління освітою сприяє й те, що члени Науково-методичної ради та науково-методичних комісій не можуть входити до складу галузевих експертних рад Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Ця норма також сприяє, у свою чергу, появі нових фахівців у громадських органах галузевого управління вищою освітою.

Так, новий Закон України «Про вищу освіту» зазначає, що Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти виступає головним арбітром оцінки «системи забезпечення вищим навчальним закладом якості освітньої діяльності та якості вищої освіти (система внутрішнього забезпечення якості) за його поданням оцінюється Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти або акредитованими ним незалежними установами оцінювання та забезпечення якості вищої освіти на предмет її відповідності вимогам до системи забезпечення якості вищої освіти, що затверджуються Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти» (ст. 16.).

Стаття 17. Закону України «Про вищу освіту» визначає Статус Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти.

1. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти є постійно діючим колегіальним органом, уповноваженим цим Законом на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти.

2. Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти є юридичною особою, яка діє згідно з цим Законом і статутом, що затверджується Кабінетом Міністрів України.

У свою чергу Стаття 18. Визначає повноваження Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти у якій зазначено, що воно:

1) формує вимоги до системи забезпечення якості вищої освіти, розробляє положення про акредитацію освітніх програм і подає його на затвердження центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і науки;

2) аналізує якість освітньої діяльності вищих навчальних закладів;

3) проводить ліцензійну експертизу, готує експертний висновок щодо можливості видачі ліцензії на провадження освітньої діяльності;

4) формує за поданням вищих навчальних закладів (наукових установ) пропозиції, у тому числі з метою запровадження міждисциплінарної підготовки, щодо переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти на відповідних рівнях вищої освіти, і подає його центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і науки;

5) формує єдину базу даних запроваджених вищими навчальними закладами спеціалізацій, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти на кожному рівні вищої освіти;

6) проводить акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти;

7) формує критерії оцінки якості освітньої діяльності, у тому числі наукових здобутків, вищих навчальних закладів України, за якими можуть визначатися рейтинги вищих навчальних закладів України;

8) розробляє вимоги до рівня наукової кваліфікації осіб, які здобувають наукові ступені, розробляє порядок їх присудження спеціалізованими вченими радами вищих

навчальних закладів (наукових установ) та подає його на затвердження центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і науки;

9) розробляє положення про акредитацію спеціалізованих вчених рад та подає його на затвердження центральному органу виконавчої влади у сфері освіти і науки, акредитує спеціалізовані вчені ради та контролює їх діяльність;

10) акредитує незалежні установи оцінювання та забезпечення якості вищої освіти;

11) здійснює інші повноваження, передбачені законом.

У якості самоконтролю за власною організаційною діяльністю Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти щороку готує та оприлюднює доповідь про якість вищої освіти в Україні, її відповідність завданням сталого інноваційного розвитку суспільства, звіт про власну діяльність, формує пропозиції щодо законодавчого забезпечення якості вищої освіти та направляє зазначені документи Верховній Раді України, Президентові України, Кабінетові Міністрів України та вищим навчальним закладам для їх обговорення та належного реагування.

Прийняття Закону України «Про вищу освіту» і спрямування країни до Європи потребують нового розмежування понять «державна політика», «державне регулювання», «державне управління освітою» і «державно-громадське управління освітою» як специфічними видами професійної діяльності менеджерів освіти.

Для того, щоб реалізувати поставлену нами мету, треба визначитися з тим, що називають «державною освітньою політикою» в Україні. У «Енциклопедії освіти» (2008) зазначено, що «освітня політика – сфера взаємовідносин індивідів, різних соціальних груп з метою використання владних інституцій задля реалізації своїх інтересів і потреб. Суб'єкти освітньої політики – індивід, соціальні спільноти (нація, професійні групи, еліти тощо) та соціальні інститути (держава, політичні партії та рухи, профспілки, групи інтересів тощо). Об'єкт освітньої політики – освіта як суспільне благо, як інтелектуальний і матеріальний ресурс суспільства, як система освітніх інституцій. Тип освітньої політики визначається характером соціально-економічних та політичних відносин у суспільстві, якістю еліт, домінуючою політичною культурою, національними освітніми традиціями тощо»¹⁶.

Ключовий суб'єкт освітньої політики в суспільстві – держава. Вона в процесі взаємодії з громадянським суспільством забезпечує суспільний вибір у сфері освіти. Державна освітня політика – це відповідь на суспільні потреби, вимоги, дії або бездіяльність інших суб'єктів освітньої політики, цілеспрямований, відносно стабільний офіційний курс уряду та підпорядкованих йому установ, що спрямований на забезпечення функціонування системи освіти.

Вирішити проблему встановлення нового співвідношення державної освітньої політики, державного регулювання і державно-громадського управління освітою допомагає аналіз літератури, яка висвітлює розмежування цих сфер організаційної діяльності. У спеціальній літературі подані наступні основні інтерпретації змісту поняття політичної влади: 1) вольове відношення спонуки, насильства; 2) діяльність суб'єктів цього відношення; 3) сукупність суб'єктів цього відношення -діяльності; 4) процес реалізації функцій влади; 5) сукупність (система) інститутів влади, нормативно оформлених (не завжди і не тільки в законі і праві) суб'єктів політичної влади і механізмів їх дії; 6) технологія реалізації функцій політичної влади (принципи, методи, прийоми, засоби)¹⁷.

Виділяють наступні істотні властивості політичної влади: 1) універсальність її як основ, умови і засоби життя суспільства; 2) здатність проникати у всі сфери і види

¹⁶ Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком інтер. 2008. – 1040 с. – с. 623.

¹⁷ Государственная политика и управление. Учебник. В 2 ч. Часть I. Концепции и проблемы государственной политики и управления / Под ред. Л.В. Сморгунова.- М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. – 384 с. – С. 24–25.

соціальних відносин; 3) здатність функціонувати на всіх рівнях соціальної системи, встановлювати і відтворювати ієрархічність: полісуб'єктність; 4) різноманіття матеріальних і духовних форм; 5) різноманіття персоніфікованих і безособових форм; 6) приймати здатність набувати різного соціального масштабу; 7) поліфункціональність; 8) інституціоналізований характер; 9) різноманіття ступенів формалізації, інституціоналізації і легалізації; 10) різноманіття засобів здійснення¹⁸.

Державне регулювання уже істотно відрізняється від державної політики, оскільки це явище характеризується у наступних категоріях: 1) правила і процедури входження в ринок і виходу із нього суб'єктів господарювання, їх створення і ліквідації; 2) дозвільна система на проведення певного виду господарської діяльності; 3) правила та процедури, що регламентують певні види діяльності, які не підпадають під дозвільну систему; 4) контроль за безпекою та якістю продукції; 5) контроль за обов'язковими платежами до бюджетів та до державних цільових фондів; 6) правила щодо обсягу та процедур подачі обов'язкової звітності; 7) регулювання цін; 8) антимонопольне регулювання; 9) контроль та обмеження щодо грошових та товарних потоків (що стосуються також інвестиційної та зовнішньоекономічної діяльності); 10) регулювання зайнятості та використання трудових ресурсів.

Таким чином, регуляторна політика держави охоплює зміст регуляторних актів та сферу адміністративних процедур, зокрема процедури погодження рішень органів влади, консультації з неурядовими організаціями, спостереження за виконанням ухвалених рішень, встановлення адміністративної відповідальності за порушення, в тому числі у сфері державної освітньої і інформаційної політики.

Варто звернутися до визначення управління освітньою діяльністю, оскільки інформатизація управління як явище знаходиться саме у цій площині. Необхідно попередньо зазначити, що ми виокремлюємо два види управління, а саме: державне і недержавне. Державне управління ми повинні розглянути у першу чергу, щоб не порушувати логіку порівняльного аналізу (маємо на увазі співставлення понять «державна політика», «державне регулювання» і «державне управління»). Недержавне управління, у якому ми виділяємо також два підвиди: менеджмент освіти і педагогічний менеджмент потребує інформаційно-аналітичного забезпечення. Останнє має управлінський, науковий і навчальний виміри.

Російські науковці, уточнюючи визначення системи державного управління прийшли до висновку, що сучасна система державного управління – це цілісність, що утворюється наступними компонентами: 1) інститутами державного управління; 2) професійною спільністю державних службовців; 3) професійною діяльністю державної служби; 4) процесами реалізації управлінських функцій; 5) технологією (методами, прийомами і засобами управлінської дії); 6) відносинами і зв'язками, що виникають між суб'єктами управління, провід не місце серед яких займають управлінські; 7) об'єднаними структурою, що є визначеним способом поєднання компонентів і елементів¹⁹.

Інтегруючи ці три підходи до встановлення взаємозв'язків головних понять предметного поля цього дослідження, є сенс навести узагальнюючу точку зору науковців на розмежування явищ, про які йшла мова вище. Політичний орган державної виконавчої влади, на думку російських вчених, відрізняється від органу державного управління,

¹⁸ Государственная политика и управление. Учебник. В 2 ч. Часть I. Концепции и проблемы государственной политики и управления / Под ред. Л.В. Сморгунова.- М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. – 384 с. – С. 26.

¹⁹ Государственная политика и управление. Учебник. В 2 ч. Часть I. Концепции и проблемы государственной политики и управления / Под ред. Л.В. Сморгунова.- М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. –384 с. – С. 28.

низкою ознак²⁰. Орган державного управління, з одного боку, формується за політичною процедурою, а не в адміністративному порядку, а з іншого – формується за політичними критеріями, а не за критеріями професіоналізму, кваліфікації, компетентності і досвіду і є носієм державного суверенітету, даного конституцією, а не організаційною автономією, як орган державного управління. Отже, державна адміністрація – управління – є функцією політики, яка відносно до неї є «засновником», аналогічно до суб'єктів господарської діяльності. У цьому сенсі можна говорити про політичну природу і характер діяльності державного управління.

Однак, аналізуючи зміст поняття «державно-громадське управління освітою» слід мати на увазі, що воно є більш широким, ніж поняття «державне управління освітою», оскільки тут слід враховувати інші рівні менеджменту, що притаманні регіону або навчальним закладам. До центральних органів державної влади, що здійснюють управління в освіті, належать МОН, міністерства, інші центральні органи виконавчої влади, яким підпорядковані навчальні заклади, Вища атестаційна комісія (ВАК) України. Тепер до цього переліку має додатися Національна агенція з якості освіти зі своїми повноваженнями.

Міністерство освіти і науки України бере участь у формуванні та забезпеченні реалізації державної освітньої політики, здійснює контроль за її втіленням. Акти цього міністерства, прийняті в межах його повноважень, є обов'язковими для органів управління освітніми навчальними закладами. У МОН функціонує Атестаційна колегія, Державна інспекція навчальних закладів. Інші міністерства, центральні органи виконавчої влади, яким підпорядковані навчальні заклади, беруть участь у здійсненні державної політики в галузі освіти.

Місцеві органи виконавчої влади та органи місцевого самоврядування здійснюють управління освітою на території області, району, міста, утворюючи для цього управління, відділи, інші структурні підрозділи, які діють у межах повноважень, установлених законодавством. Децентралізація державної влади, що пов'язана, у першу чергу, з передачею владних повноважень на рівень місцевого самоврядування, по-новому ставить питання про управління професійною освітою і це треба теоретично узагальнити і побудувати нові алгоритми впливу місцевої і територіальної громади на університети.

Органи управління навчального закладу визначаються законами, а також типовим положенням про заклад, а конкретні форми управління – його статутом. Це ще раз підкреслено у Статті 15 нового Закону України «Про вищу освіту». Органи державного управління освіти тепер мають створити нові алгоритми організаційної взаємодії з громадськими самоврядними органами в освіті.

Органами громадського самоврядування в освіті є загальні збори (конференція) колективу навчального закладу; районна, міська, обласна конференції педагогічних працівників; Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. В Україні також діють педагогічні (освітні) об'єднання громадян. У ВНЗ функціонує студентське самоврядування для забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту їх прав, яке сприяє формуванню в них досвіду організатора, керівника.

Таким чином, українська держава на практиці: по-перше, приєдналася до політики країн-учасниць ОБСЄ, що обмежили власний фінансовий і матеріально-технічний вклад в утримання національних університетів шляхом визнання вищої професійної освіти комерційною послугою;

- по-друге, значно розширила структуру управління університетською освітою за рахунок створення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти,

²⁰ Государственная политика и управление. Учебник. В 2 ч. Часть I. Концепции и проблемы государственной политики и управления / Под ред. Л.В. Сморгунова.- М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2006. –384 с. – С. 34-35.

що є постійно діючим колегіальним органом, уповноваженим Законом України «Про вищу освіту» на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти;

- по-третє, передала частину власних функцій державного управління Науково-методичній раді та науково-методичним комісіям, що формується з представників держави, роботодавців та їх об'єднань, вищих навчальних закладів усіх форм власності, наукових установ, Національної академії наук України та галузевих національних академій наук, професійних асоціацій, міжнародних експертів;
- по-четверте, створила достатньо ефективні організаційно-політичні умови для участі в управлінні вітчизняною освітньою галуззю широкому колу громадських організацій і бізнесу.

Розбудова механізмів автономії життєдіяльності університетів – головна вимога організаційних змін макрорівня. З прийняттям Закону України «Про вищу освіту» Україна пододала на мікрорівні загальні кардинальні відмінності між поглядами на реформу вищої освіти в Західній Європі та перехідних країнах СНД, що утворилися після розпаду СРСР. Заплановані у Західній Європі реформи здебільшого мають «функціональний характер (ретельне прилаштування, невеликі зміни тощо), тоді як реформи в деяких країнах Центрально-Східної Європи та Балканського півострова мусять бути більш змістовними (або структурними)»²¹ (див.: Rado 2001).

Тож, прийняття необхідності структурних змін і відмова від косметичних функціональних удосконалень у системі державного управління вищою освітою України полягає кардинальна відмінність сучасного кроку модернізації системи організації університетської освіти України від усіх попередніх спроб її модернізації. Це глибинний зсув у її функціонуванні, що об'єктивно гарантує її подальший розвиток.

Шалений наступ ринкового прагматизму повинен змінити морфологічну структуру університету і механізм його функціонування. Перед нами має постати нова форма університету у вигляді симбіозу академічної традиційності і ринкової комерціалізації. Така модифікація цього життєво важливого для світової спільноти соціального інституту постає перед нами як автономний університет.

Концепт «університетська автономія» ніколи не був чітко й остаточно визначеним та окресленим поняттям. Він належить до «плинних конструктів», зміст яких змінюється час від часу, від країни до країни, залежить від комплексу історичних обставин, і культурних особливостей, соціально-економічних, політичних та багатьох інших чинників тощо. Рівень уваги до питань автономії університетів визначається загальною соціокультурною ситуацією життєдіяльності університетів.

Ми знаходимо визначення автономії університетів у багатьох сучасних авторитетних документах світової освітньої спільноти. Це передусім «Magna Charta Universitatum», у якій наголошено, що «університет є самостійною установою всередині суспільств із різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній та історичній спадщині. Він створює, вивчає, оцінює і передає культуру за допомогою досліджень і навчання.

Для задоволення потреб навколишнього світу його дослідницька і викладацька діяльність повинна бути морально й інтелектуально незалежною від будь-якої політичної та економічної влади».

Це, однак, досить абстрактне формулювання, яке акцентує увагу на необхідності моральної та інтелектуальної незалежності університетів, проте не містить і не може містити вичерпної дефініції змісту і форм університетської автономії, оскільки останні не є універсальними, а є продуктом конкретних історичних обставин, соціальних, політичних

²¹ Rado, Peter (2001). Transition in Education. Policy Making and the Key Education Policy Areas in the Central European and Baltic Countries. Budapest: Open Society Institute.

умов, тому не можуть бути відокремлені від певних соціокультурних контекстів і національних традицій, врешті-решт, від домінуючої ментальності суспільства та його наукового етосу.

Університетська автономія не є об'єктивно заданим, готовим універсальним форматом, який треба очистити від нашарувань, неточностей, максимально прояснити його зміст, параметри і вимоги та закріпити все це законодавчо. Справа набагато складніша, оскільки в кожному конкретному випадку, в ту чи іншу епоху, на тій чи іншій території характер і рівень, повнота університетської автономії завжди є результатом боротьби, змагання університетів і влади, підсумком переговорів політиків та інтелектуалів, державних структур і академічних кіл. Тому вона є критерієм зрілості й цивілізованості як суспільства, так і самих університетів, реальний стан яких може спонукати до спрощеного, навіть викривленого розуміння і тлумачення автономії, або просто відкидати її як ідею.

Для запровадження університетської автономії треба сформувати її розгорнутий і цілісний образ у свідомості фахівців та громадських кіл, визначити, що конкретно слід під нею розуміти, усвідомити, чого від неї можна, а чого не можна очікувати, досягти певного концептуального консенсусу, тобто сформувати те, що можна назвати відповідним соціальним конструктом.

Під конструктом ми розуміємо суб'єктивний спосіб тлумачення певного явища, особливу ментальну схему, сконструйовану людиною на основі власного практичного та інтелектуального досвіду, за допомогою якої вона сприймає соціальне середовище і буде свою поведінку. Конструкт суб'єктивно сприймається як очевидна ідея, що відображає реальний природний стан речей, коли вона належить певній культурі та певному суспільству, створюється під їх безпосереднім або опосередкованим впливом. Конструкт, який охоплює масову свідомість і починає жити надіндивідуальним життям, стає соціальним конструктом.

Соціальний конструкт є базою соціального конструювання реальних суспільних зв'язків та інститутів, відповідних практик, яким підпорядковується рольова поведінка людей. Таким чином, впровадження університетської автономії – це не лише справа законотворчої діяльності, а й складне завдання соціального конструювання, з'ясування змісту і особливостей наявного соціального конструкту та визначення шляхів його розвитку й удосконалення.

Отже, процес створення Європейського простору вищої освіти та паралельне формування Європейського простору наукових досліджень мають один спільний вимір: вони передбачають переформулювання ролі, місії, завдань і обов'язків інституту університету в європейських суспільствах і економіках, які зазнають швидких змін, що перетворюють їх на більш ринкові та знаннєві. Освіта й наука переживають сьогодні сутнісну трансформацію, тому інститут університету, ймовірно, не зможе уникнути процесу істотної трансформації свого функціонування – частково планованої, а частково безладної.

Ці два паралельні процеси в деяких країнах зайшли вже досить далеко, їм активно сприяють по всій Європі, зокрема в Центрально-Східній і на Балканах. Якщо ефект постановня Європейського простору наукових досліджень обмежений переважно одержувачами дослідницьких грантів, які надає ЄС, то Болонський процес може вплинути на хід реформування національних систем вищої освіти в понад 40 країнах – як членах Євросоюзу, так і кандидатах на членство та інших країнах – сягнувши аж до Кавказу.

Зважаючи на те, що офіційні болонські документи зазвичай наголошують у цьому контексті на «розмаїтості» залучених країн та інституцій, сам процес з огляду на географічний, економічний і політичний склад його учасників постав перед колосальним викликом: як підтримати однаковий темп змін в усіх залучених країнах. Пам'ятаючи про досвід соціально-економічних перетворень у Центрально-Східній Європі та на Балканах, зберегти єдність просування процесу в різних регіонах буде дуже важко. Найімовірніше,

що в найближчі роки Болонський процес піде різними траєкторіями, а отже, його доведеться доповнювати окремими описами найбільш необхідних реформ і різних викликів, що спіткають різні країни, та, найголовніше, окремими списками політичних рекомендацій для груп країн, що запроваджують реформи з різною швидкістю, якщо тільки ці реформи не виявляться просто теоретичними вправами для багатьох із них.

Як наслідок, завдання запровадження реформ в окремих групах країн СНД будуть різними: майже усі перехідні країни переживають ті проблеми, які більшість членів Євросоюзу пройшли в 1970-х роках, наприклад масифікація вищої освіти зі стрімким чисельним зростанням набору студентів і низька кореляція між уміннями й компетенцією, яку здобувають у освітньому секторі, та потребами ринку праці.

Економічне обґрунтування всього набору європейських трансформацій політики в галузях вищої освіти, науки й інновацій, нещодавно підсумоване в програмі «Освіта й професійна підготовка – 2010». У праці «Розширення участі та Європейський Союз: пряма дія – непряма політика?» Пет Дейвіс стверджує, що «Євросоюз походить від ідеї економічного союзу, який спочатку розвивався навколо вугільної та сталеливарної галузей промисловості..., попри те, що сучасний Європейський Союз дуже відрізняється від свого раннього попередника, економічне зростання й конкурентоспроможність залишаються в осерді проекту ЄС, хоч і в іншому економічному контексті – в умовах глобалізації та знанневого суспільства, а не післявоєнної відбудови»²² (Davies 2003: 99).

За цей час змінилося і помітно прискорилося в ході останнього десятиріччя не що інше, як думка, що певний європейський науково-освітній простір **може бути в самісінькому осерді європейського проекту** і може безпосередньо робити внесок у зростання, конкурентоспроможність і зайнятість (знову апелюючи до «Білої книги» Жака Делора).

Для університету ці зміни мають матеріалізуватися у морфологічному і функціональному вимірі і довести його до такого стану як автономність. Тому проблема розширення університетської автономії нині виходить за рамки суто професійної дискусії і стає предметом широкого й зацікавленого громадського обговорення, оскільки торкається інтересів величезної кількості людей, які надають і здобувають вищу освіту, стосується функціонування суспільства в цілому, його якості, перспектив його розвитку тощо.

Результатом становлення «економіки, що ґрунтується на знаннях», стало те, що бізнес, приватний сектор стають активним замовником і споживачем наукових розробок, а також відповідних кадрів, пропонують університетам конкретні наукові та навчальні програми.

І відбувається це на тлі появи так званих "нових провайдерів" наукових і освітніх послуг. Все це спонукає університети до пошуку і відпрацювання нових форматів своєї діяльності й змушує розглядати автономію не лише як важливий культурний символ університетської ідентичності, а й як інструмент практичного вирішення різноманітних завдань адаптації до нових реалій та подальшого розвитку. Фактично, йдеться про зміну парадигми функціонування університетів як базових інституцій «суспільства знань», тобто про проблему загального соціологічного значення.

Автономія відіграє важливу роль у культурі вищої школи. Поняття культури університету охоплює як деякі правила, інструкції та права, зафіксовані в юридичних документах, адміністративні постанови чи розпорядження, так і неписані правила поведінки, індивідуальної та колективної, що походять із традицій, які спираються на прецеденти й попередні звершення, що визнаються й дотримуються не з огляду на букву закону, а залежно від духу й етосу університету.

²² Davies, Pat (2003). "Widening Participation and the European Union: Direct Action - Indirect Policy?". European Journal of Education. Vol. 38. No. 1.

Що більшого значення університет надає своїм традиціям і позиції, то важливішою для нього стає його власна інституційна культура. Рівень розвитку і поваги до неї стає знаком її ідентичності й авторитету, а також мірилом зрілості її академічної спільноти. Фундаментальне значення для традиційної культури університету мають:

- інституційна автономія і принцип творчості;
- постулат формування академічної спільноти й принцип самоврядування;
- природа місії університету;
- етичні цінності;
- принцип служіння суспільству.

Автономія університету є глибоко вкоріненою в самих його традиціях. Але потреба автономії виникає з принципу творчості, який покладено в основу діяльності кожного університету.

Проблема впровадження і поширення університетської автономії не оминула й українську вищу освіту. Останнім часом в Україні це питання починає досить активно обговорюватись. Керівники низки вітчизняних університетів вдалися до практичних кроків щодо нормативно-правового врегулювання автономії та організації відповідного експерименту.

Так, за свідченнями ректора Харківського національного університету імені В. Каразіна В. Бакірова, у березні 2005 року вісім українських університетів: Львівський національний університет імені І. Франка, Харківський національний університет імені В. Каразіна, Чернівецький національний університет імені Ю. Федьковича, Дніпропетровський і Донецький національні університети, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Український католицький університет, Університет економіки і права «Крок», за підтримки Міжнародного фонду «Відродження», об'єдналися у консорціум для розробки необхідних документів і проведення відповідного експерименту щодо відпрацювання моделі університетської автономії, яка відповідала б сучасним українським реаліям.

На жаль, діяльність Консорціуму не була успішною. «Університети-ініціатори експерименту стали учасниками гри на полі, де вони були приречені в кращому разі на гру за правилами, що ставили їх у невигідне становище, а в гіршому – на прогнозовану поразку. Громадська ініціатива стала на рейки бюрократичного потягу, який зазвичай бігає по колу»,²³ – робить висновок В. Бакіров. Ця сумна історія докладно викладена Г. Касьяновим²⁴.

Спроби визначення оптимальної моделі автономії університетів виявили низку проблем методологічного характеру й показали, що впровадження автономії не може вирішуватися лише законотворчим шляхом або суто адміністративними важелями. Спостереження і деякі емпіричні дані свідчать, що в українському суспільстві (в тому числі й в університетських колах) працює декілька спрощених і збіднених соціальних конструктів університетської автономії.

Керівництво університетів часто-густо зводить його зміст до питань розширення фінансової незалежності ВНЗ, деякого збільшення їх прав у визначенні змісту навчальних програм, розв'язання певних формальних проблем комплектування персоналу, присудження вчених ступенів і звань тощо. Фактично, все зводиться до певного звільнення від надто щільної державної опіки, яке, на думку носіїв такого конструкту, саме по собі позитивно позначиться на якості підготовки фахівців і результативності наукових досліджень. В основі цього – презумпція моральної та інтелектуальної непогрішності університетів, яким треба додати свободи і які вже мають все необхідне, аби розпорядитися нею якнайкраще.

²³ Університетська автономія: її друзі та вороги. – К.: Таксон. 2008. – 180 с. – С. 33.

²⁴ Касьянов Г. Університетська автономія в Україні: спроба практичного впровадження // Дух і Літера. – № 19.: Університетська автономія «спеціальний випуск». – К., 2008. – С. 31–47.

Інший досить поширений конструкт університетської автономії базується на презумпції корумпованості університетів і тлумачить її як посилення безконтрольності керівництва університетів, умову для різного роду зловживань, корпоративного егоїзму та перетворення університетів на ректорські вотчини.

Однак, якщо перемістити проблему соціального конструювання університетської автономії у площину соціологічної рефлексії, то відразу стає очевидною обмеженість подібних тлумачень і передусім те, що питання університетської автономії, а отже створення її соціального конструкту, лежить не у площині взаємодії університетів і держави, а в площині функціонування університетів як соціальних інститутів, автономія яких не може не взаємодіяти зі специфікою всіх внутрішніх і зовнішніх контекстів їх діяльності, всього її соціокультурного поля.

Це змушує принципово по-іншому сприймати виміри університетської діяльності й побачити, на думку В. Бакірова, що автономія тягне за собою надзвичайно серйозний перегляд практично всіх основних параметрів університетської діяльності, зокрема необхідними є такі зміни²⁵:

- встановлення принципово іншого балансу свободи і відповідальності університетів. Остання повинна знаходитися під більшим громадським контролем і бути здатною під впливом громадських організацій, ЗМІ, бізнесу, роботодавців, зацікавлених осіб реагувати на проблеми;
- університетська діяльність повинна стати максимально прозорою і відкритою;
- університети мають бути готовими до того, що фінансова незалежність від держави посилить їх залежність від інших джерел фінансування і створить ризики потрапляння в іншу систему залежностей;
- слід чітко усвідомлювати, що університетська автономія – це автономія саме університетів, а не їх керівників, вона не зводиться до поширення повноважень і компетенції останніх за пасивної поведінки професорів і співробітників. Отже, посилення університетської автономії обов'язково передбачає значне, навіть радикальне посилення внутрішньої університетської демократії, контролю за керівництвом з боку колегіальних органів університетського самоврядування;
- принципова зміна ролі наглядових рад, які перестають бути декоративними надбудовами університетської архітекτονіки, а перетворюються на авторитетні й повноважні структури визначення стратегічних напрямів діяльності університетів та контролю за адміністрацією, представляють інтереси не лише держави, а й суспільства, в тому числі місцевих громад. Автономія не робить університети вільними від суспільства, від необхідності задовольняти його потреби у підготовці кадрів та виробництві наукових знань і створенні нових технологій, також у підтриманні культурного рівня, задоволенні культурних потреб місцевих громад, найближчого соціального середовища. Тобто мають бути створені й задіяні механізми взаємодії університетів з місцевими громадами;
- набуття студентським самоврядуванням принципово іншого значення. Голос студентів має бути почутим і врахованим у багатьох питаннях організації навчальної роботи та їх професійної підготовки;
- забезпечення активної діяльності професійних об'єднань (асоціацій університетів, наукових товариств, спілок тощо), здатних реально захищати інтереси університетів, лобіювати ці інтереси в органах законодавчої та виконавчої влади;
- розвиток у країні надійної та відповідальної системи громадського незалежного контролю і моніторингу якості вищої освіти (**quality assurance**), яким повинні підлягати університети, що претендують на автономію.

Повноцінне впровадження університетської автономії передбачає перебудову всіх основних параметрів університетської діяльності, аж до методів викладання і формату

²⁵ Університетська автономія: її друзі та вороги. – К.: Таксон. 2008. – 180 с. – С. 35–36.

навчальної роботи, не кажучи вже про засади організації наукових досліджень. Тому новий Закон України «Про вищу освіту» найсуттєвіші зміни передбачає саме на рівні ВНЗ, оскільки кожен з них повинен створити і запровадити у життя власний механізм його реалізації і тим самим ввійти у справжню конкуренцію з іншими ВНЗ.

Звісно, все це потребуватиме глибокої інституційної перебудови університетів, створення нових структур і підрозділів, перегляду традиційних бюджетів, підготовки і залучення спеціалістів, яких вони досі не використовували (бізнес-менеджерів, фахівців із соціальних комунікацій, із зв'язків з громадськістю тощо).

Упровадження університетської автономії не можливе також без радикальної зміни цінностей і норм, рольових очікувань професорів, науковців і студентів, без глибоких зрушень у культурному коді університетів, до яких далеко не кожен з українських університетів готовий.

Нарешті, університетська автономія неможлива за відсутності більш-менш розвиненого громадянського суспільства, яке, у свою чергу, має житися інтелектуальною енергією університетів як важливих його елементів.

Нині доводиться констатувати, що навіть університетська еліта не має поки що більш-менш чіткого й несуперечливого уявлення про університетську автономію, не цілком усвідомлює її сенс і необхідність, не готова до активних змагань за неї. Університетський менеджмент часто-густо свідомо або підсвідомо відчуває загрози і ризики автономізації, яка потребує зовсім іншого рівня соціальної відповідальності університетів, більшої відкритості та прозорості їх діяльності, більш високого рівня внутрішньої університетської демократії, дещо іншої корпоративної культури. Не можна також не зазначити, що українські університети – феномен дуже молодий.

За радянських часів переважна більшість із них мала статус вузькопрофільних вищих навчальних закладів – інститутів, які зазвичай діяли і функціонували на інших засадах, ніж класичні університети, не знали суто університетських цінностей та не мали відповідної ментальності, працювали на певні сегменти планового ринку праці та централізованого виробництва.

Масове перейменування інститутів на університети відбувалося поспіхом та стихійно, без урахування справжнього стану наукової та навчальної роботи, інтелектуального і кадрового потенціалу, без врахування об'єктивних критеріїв університетського статусу.

Щодо справжніх, класичних університетів, то значна їх частина, знову ж таки продукт радянської епохи, виникла в 1920–30-ті роки і, природно, не мала генетичної пам'яті автономного існування, певні, хоча й дуже обмежені риси якого час від часу виявлялися в дореволюційні часи, з початку XIX століття, особливо першої його половини, коли почали створювати перші університети Російської імперії. На наших теренах не лунали такі гасла, як "що добре для Кембриджа, те добре для Британії", або такі девізи, як той, що прикрашає ворота Падуанського університету: «Свобода університету – це свобода міста!»

Автономність університетів не до вподоби державним чиновникам, що намагаються керувати всіма процесами майже одноосібно, оскільки бояться втратити контроль над процесом суспільного розвитку. В історії вищої освіти багатьох країн можемо знайти безліч прикладів підпорядкування університетів політичній владі або спроб досягнення такої ситуації.

Не заглиблюючись у подробиці, зазначимо, що мова може йти про принципове розрізнення двох моделей: тієї, в якій університет «більше державний», і альтернативної, в якій університет «більше громадський»²⁶. Питання про структурну модель університету є центральною проблемою у сфері вищої освіти, і від способу його розв'язання залежить подальше законодавче регулювання.

²⁶ Див.: Університетська автономія: її друзі і вороги С. 91–92.

Отже, університет як унікальний соціальний інститут, що виконує важливу функцію самовідтворення суспільства, швидкими темпами модернізується під впливом внутрішніх і зовнішніх чинників. Як нещодавно висловився Пітер Скот, «перехід відбувається не лише у вищій освіті Центрально-Східної Європи; уся вища освіта здійснює нині перехід»²⁷ (Scott 2002b: 151). Тому далеко не випадково, що в Україні постало питання про перегляд іншого Закону України, що регламентує вітчизняну загальну освіту, а саме Закону «Про освіту».

Сьогодні на вищому рівні необхідно виробити нову парадигму розвитку української держави в цілому і освіти як її основи і надбання. Її головні риси викладені у програмі Президента України Петра Порошенка «Стратегія – 2020» показниками ефективності якої обрано 25 копенгагенських критеріїв.

У цьому дискурсі оцінки європейських перспектив розвитку України далеко не випадково мабуть ініціатива українського президента «Стратегія – 2020» співпадає з Реалізацією Стратегії «Європа 2020», яка розпочалася у березні 2010 року і розглядається як продовження Лісабонської стратегії, серед орієнтирів модернізації європейської вищої освіти передбачає актуалізацію «трикутника знань»: зв'язок вищої освіти, досліджень та інновацій для досягнення досконалості та регіонального розвитку.

На сьогоднішній день існують три основні тенденції реформи вищої освіти в Україні: глобалізація освіти в умовах «інформаційного буму»; інтеграція в загальносвітовий і європейський освітній процес; модернізація освіти – елементи західних моделей на основі національної системи України.

Шляхи виходу з кризи освіти сьогодні закладені у зміст Закону України «Про вищу освіту» і потребують від кожного університету створення корпоративного механізму реалізації норм даного закону у просторі конкретного ВНЗ і набуття на цій основі університетської автономії.

Сьогодні вітчизняні університети, за порадою Міністерства освіти і науки України, поспішно розробили відповідний документ, що передбачає три етапи імплементації у життя норм Закону України «Про вищу освіту» у життєдіяльність вітчизняних університетів протягом 2015–2018 рр. Його заходи віддзеркалюють, головним чином, етапи реалізації правових норм викладених в даному законодавчому акті. Але це поверхневе, щоб не сказати, примітивне, вирішення проблеми створення механізму реалізації даного Закону України.

Дана проблема полягає, на наш погляд, значно глибше і потребує спеціального аналізу і розробки власної ідеології, формування специфічної корпоративної культури, створення оригінального організаційно-правового клімату, а ще більше – політичного, соціологічного, управлінського, тобто, інструментального оволодіння явищем університетської автономії.

При цьому окремого наукового супроводу потребують такі складові процесу побудови механізму реалізації Закону України «Про вищу освіту» як: 1) автономія вищого навчального закладу – як самостійність, незалежність і відповідальність вищого навчального закладу у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом, що складається з а) інституційних засад автономності, б) академічних засад автономності, в) фінансових засад автономності, г) нормативно-правових засад автономності;

2) академічна мобільність – як можливість учасників освітнього процесу навчатися, викладати, стажуватися чи проводити наукову діяльність в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі) на території України чи поза її межами;

²⁷ Scott, Peter (2002b). "Reflections on the Reform of Higher Education in Central and Eastern Europe". Higher Education in Europe. Vol. XXVII. Nos. 1–2.

3) академічна свобода – як самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова і творчості, поширення знань та інформації, проведення наукових досліджень і використання їх результатів та реалізується з урахуванням обмежень, встановлених законом та ін.

Такий висновок є цілком закономірним, оскільки Закон України «Про вищу освіту» суттєво вплинув на університети як автономний суб'єкт ринкових відносин, з одного боку, а з іншого – як соціальний інститут творення і відтворення людини і суспільства: по-перше, він змінює правовий статус навчального закладу у системі вищої освіти; по-друге, видозмінює морфологію навчального закладу; по-третє, збагачує функціональні спроможності ВНЗ; по-четверте, демократизує управління університетом шляхом закріплення у законі нових норм участі держави, бізнесу, громадянського суспільства, викладачів і студентів у його повсякденній життєдіяльності. При цьому даний Закон України вводить часові обмеження для участі керівників в управлінні навчальним закладом, накладає суттєві обмеження на кількість адміністративних посад які може займати одна особа. Коротко пояснено наведені тут нами тези.

Так, наприклад, Стаття 27 Закону України «Про вищу освіту», суттєво змінює правовий статус навчального закладу у системі вищої освіти, оскільки вона передбачає, що: 1. Вищий навчальний заклад утворюється у формі державної, комунальної, приватної установи і працює на засадах неприбутковості. 2. Юридична особа (крім наукової установи) набуває статусу вищого навчального закладу з моменту отримання ліцензії на провадження освітньої діяльності. 3. Вищий навчальний заклад може бути засновником (співзасновником) інших юридичних осіб, які провадять свою діяльність відповідно до напрямів навчально-науково-виробничої, інноваційної діяльності вищого навчального закладу та/або забезпечують виконання його статутних завдань. 4. Вищі навчальні заклади державної, комунальної та приватної форми власності мають рівні права у провадженні освітньої, наукової та інших видів діяльності. 5. Вищі навчальні заклади можуть провадити освітню діяльність спільно з іноземними навчальними закладами за узгодженими освітніми програмами. 6. Вищі навчальні заклади можуть утворювати навчальні, навчально-наукові та навчально-науково-виробничі комплекси, наукові парки та входити до складу консорціуму. Всі учасники комплексу, консорціуму зберігають статус юридичної особи і фінансову самостійність.

Стаття 33 Закону України обумовлює структуру вищого навчального закладу. Основними структурними підрозділами вищого навчального закладу є факультети, кафедри, бібліотека. Тож, ззовні виглядає, що тут особливих перемін не відбулось. Але у пункті 7 зазначено, що структурними підрозділами вищого навчального закладу можуть бути: 1) навчально-науковий інститут – структурний підрозділ університету, академії, інституту, що об'єднує відповідні кафедри, лабораторії, науково-дослідні центри та експериментальні лабораторії, які провадять освітню діяльність і проводять наукові дослідження; 2) наукові, навчально-наукові, науково-дослідні, науково-виробничі та проектні інститути, навчально-науково-виробничі центри (сектори, частини, комплекси тощо), дослідні станції, конструкторські бюро, відділи аспірантури і докторантури, навчально-виробничі комбінати, експериментальні підприємства, клінічні бази закладів медичної освіти, університетські клініки та лікарні, юридичні клініки, полігони, наукові парки, технопарки, оперні студії, навчальні театри, філармонії, інші підрозділи, що забезпечують практичну підготовку фахівців певних спеціальностей та/або проводять наукові дослідження; 3) підготовчі відділення (підрозділи), підрозділи перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів, інститути післядипломної освіти, лабораторії, навчально-методичні кабінети, комп'ютерні та інформаційні центри, навчально-виробничі та творчі майстерні, навчально-дослідні господарства, виробничі структури, видавництва, спортивні комплекси, заклади культурно-побутового призначення, центри студентського спорту; 4) спеціальний навчально-реабілітаційний підрозділ, який утворюється з метою

організації інклюзивного освітнього процесу та спеціального навчально-реабілітаційного супроводу здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами, забезпечення їм доступу до якісної вищої освіти з урахуванням обмежень життєдіяльності; 5) інші підрозділи, діяльність яких не заборонена законом. Ці доповнення суттєво наближають ВНЗ до наукової діяльності і забезпечують присутність університетів у різних площинах суспільного розвитку.

Законодавець вводить на основі статті 30 Закону України «Про вищу освіту» у практику організації національної системи вищої освіти принципово нову одиницю – дослідницький університет. Статус дослідницького університету надається Кабінетом Міністрів України на конкурсних засадах вищому навчальному закладу строком на сім років відповідно до затвердженого Кабінетом Міністрів України Положення про дослідницький університет та критеріїв, що включають показники, приведені до кількості науково-педагогічних і наукових працівників вищого навчального закладу. Цей крок суттєво наближує вітчизняні університети до світового і національного наукового простору. Це може відбуватися шляхом «підняття» класичних і успішних галузевих університетів, наприклад, педагогічного, до рівня дослідницького.

У пункті 5 Статті 30 зазначено, що дослідницький університет має право: 1) використовувати у своєму найменуванні слово "дослідницький"; 2) отримувати базове фінансування за окремою бюджетною програмою Державного бюджету України на провадження наукової діяльності в обсязі не менш як 25 відсотків коштів, що передбачаються на його утримання, для проведення наукових досліджень, підтримки та розвитку їх матеріально-технічної бази; 3) на конкурсних засадах формувати тематику фундаментальних та прикладних наукових досліджень, науково-технічних розробок і самостійно затверджувати річний тематичний план; 4) формувати на своїй базі інноваційні структури різних типів (наукові та технологічні парки, бізнес-інкубатори, малі підприємства тощо) на засадах поєднання інтересів високотехнологічних компаній, науки, освіти, бізнесу та держави з метою виконання і впровадження інноваційних проектів; 5) приймати остаточне рішення щодо присвоєння вчених звань; 6) самостійно утворювати разові спеціалізовані вчені ради для захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня доктора філософії за участю не менше п'яти осіб з відповідним ступенем, двоє з яких працюють в іншому вищому навчальному закладі (науковій установі); 7) встановлювати нормативи чисельності осіб, які навчаються, на одну посаду науково-педагогічного та наукового працівника; 8) самостійно визначати статті та обсяги витрат власних надходжень; 9) у межах визначених в установленому порядку коштів загального фонду на оплату праці та в межах наявних у вищому навчальному закладі власних надходжень самостійно формувати і затверджувати штатний розпис науково-педагогічних, наукових, педагогічних та інших працівників, у тому числі визначати штатні нормативи, найменування та чисельність посад працівників відповідно до структури вищого навчального закладу; 10) здійснювати інші права, передбачені законодавством.

Введення у структуру вищої професійної освіти дослідницького університету явно має позитивно посприяти входження ВНЗ у наукову сферу, але законодавець при цьому не у повній мірі врахував вимоги сучасного етапу розвитку ринкової економіки, оскільки залишив без відповіді питання про обслуговування наявних продуктивних сил, з одного боку, а з іншого – не відповів на питання: яку ж людину має готувати навчальний заклад: людину – культури і тим самим забезпечувати подальший розвиток суспільства чи людину з певними компетенціями, що націлена на обслуговування наявних засобів виробництва, тобто, відтворення існуючих суспільних відносин.

Тому функція університету – слугування домівкою для безкорисної наукової діяльності й розкріпачених дискусій – опиняється під загрозою в новостворених університетах, котрі нехтують підтримкою громадських дебатів і об'єктивної дослідницької діяльності. На практиці з'явилися і отримали розвиток так звані комерційні, підприємницькі, ініціативні, бізнесові, технологічні та інші види університетів.

Підприємницькі університети входять, наприклад, у різноманітне партнерство з академічними і неакадемічними установами на місцевому, загальнонаціональному та глобальному рівнях; подібне партнерство відкриває можливості, але водночас створює виклики і перепони. Лондон вважає, що перед принадами та спокусами таких залучень університет втратив здатність проводити незалежний курс; натомість, "він часто визначається параметрами суспільних залучень і зовнішніх заохочень"²⁸.

Інший результат зростаючого орієнтування на ринок – підвищення професіоналізації програм та їх персоналу (не викладачів) до тієї межі, коли викладачі опинилися під загрозою вичерпання їх ролі й перетворення на неважливу меншість, в той час як зростання усіх стандартів і вимог потребує професійних працівників²⁹. Викладачі, які колись консультували студентів, замінюються професійним консультаційним штатом; університети і програми дедалі частіше використовують професійних маркетологів та PR-спеціалістів, робота яких – створювати бренд та продавати заклад і його продукт, заробляючи у такий спосіб гроші.

Зростаюча комерціалізація вищої школи, у свою чергу, посилює тенденцію, що намітилась ще у 1980-ті, коли урядовці різних рівнів почали все менше й менше розрізняти університети з-поміж інших комерційних та некомерційних підприємств³⁰. Освіта стала ще одним товаром, і торгівець, який надає найкращий або хоча б найдешевший товар, процвітає.

За свідченнями Дженіс Ньюсон та Говарда Бакбайндера, стає зрозумілим, що «університет [дедалі більшою мірою] означає бізнес»³¹ (Newson and Buchbinder 1988). Ми вступаємо в епоху «академічного капіталізму»³² (Slaughter and Leslie 1997), у якій понад усе непокоїть «втрата вежі зі слонової кістки» й «корпоративне поглинання академії»³³ (Soley 1995), говорячи мовою заголовка іншої книги; тому дедалі частіше кажуть про «підприємницький університет»³⁴ (Clark 1998) та «ініціативний університет»³⁵ (Williams 2003). Ринкові сили визначають поведінку нових постачальників освітянських послуг, але крім цього вони приносять ще один важливий і потенційно загрозливий ефект, переформулюючи місію традиційних вищих навчальних закладів.

Зміни, очевидцями яких ми стаємо, можуть мати далекосяжний і довгочасний характер: ринкові сили, не виключено, заступлять державу (по-різному в різних країнах) в ролі рушійних сил освіти, науки й інновацій. Ще не відомо, як змагання між державними й приватними закладами вплине на центральну місію вищої освіти загалом. У контексті цього питання Ф.Ньюмен зазначає по мірі зміцнення нових конкурентів багато традиційних закладів будуть змушені перейняти їхній вузький фокус уваги та піти на компроміс із власними історичними функціями. Чи скочуватиметься академія в напрямку

²⁸ London, Herbert. "Introduction" In Barzun, p. xv.

²⁹ Zemsky, Robert, Gregory R. Wegner, and William F. Massey. *Remaking the American University: Market-Smart and Mission-Centered*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2005

³⁰ Zemsky, Robert, Gregory R. Wegner, and William F. Massey. *Remaking the American University: Market-Smart and Mission-Centered*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2005, p.2.

³⁰ London, Herbert. "Introduction" In Barzun, p. XV.

³⁰ Zemsky, Robert, Gregory R. Wegner, and William F. Massey. *Remaking the American University: Market-Smart and Mission-Centered*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 2005

³⁰ Там само.

³¹ Newson, Janice and Buchbinder, Howard (1988). *The University Means Business: Universities, Corporations and Academic Work*. Toronto: Garamond Press.

³² Slaughter, Sheila and Leslie, Larry L (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

³³ Soley, Lawrence C (1995). *Leasing the Ivory Tower: The Corporate Takeover of Academia*. New York: South End.

³⁴ Clark, Burton (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon-Elsevier Science.

³⁵ Williams, Gareth, ed. (2003). *The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity*. Buckingham, UK: Open University Press.

усередненого, до універсуму відносної однаковості? Або, можливо, посилення конкуренції розширить множину розмаїтих альтернатив, створить оригінальні навчальні заклади, краще спроможні задовольняти різноманітні запити студентів у різні періоди їхнього життя? ³⁶(Newman 2000: 15).

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

Це означає, що сьогодні чималу кількість чинників розвитку університетської мережі треба ретельно проаналізувати, а саме:

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

Функціональні зміни внесені у життя університетів Статтею 32 Закону України «Про вищу освіту» ззовні виглядають більш вагомими, оскільки саме вони значно розширюють автономію ВНЗ. У ній зазначено, що: 1. Діяльність вищого навчального закладу провадиться на принципах: 1) автономії та самоврядування; 2) розмежування прав, повноважень і відповідальності засновника (засновників), державних органів та органів місцевого самоврядування, до сфери управління яких належить вищий навчальний заклад, органів управління вищого навчального закладу та його структурних підрозділів; 3) поєднання колегіальних та єдиноначальних засад; 4) незалежності від політичних партій, громадських і релігійних організацій (крім вищих духовних навчальних закладів).

2. Вищі навчальні заклади мають рівні права, що становлять зміст їх автономії та самоврядування, у тому числі мають право: 1) розробляти та реалізовувати освітні (наукові) програми в межах ліцензованої спеціальності; 2) самостійно визначати форми навчання та форми організації освітнього процесу; 3) обирати типи програм підготовки бакалаврів і магістрів, що передбачені Міжнародною стандартною класифікацією освіти; 4) приймати на роботу педагогічних, наукових, науково-педагогічних та інших

³⁶ Newman, Frank (2000a). "Policies for Higher Education in the Competitive World". www.futuresproject.org.

працівників; 5) формувати та затверджувати власний штатний розпис; 6) приймати остаточне рішення щодо визнання, у тому числі встановлення еквівалентності, здобутих в іноземних вищих навчальних закладах ступенів бакалавра, магістра, доктора філософії, доктора наук і вчених звань доцента, професора під час зарахування на навчання та/або на посаду наукового чи науково-педагогічного працівника; 7) запроваджувати рейтингове оцінювання освітніх, науково-дослідницьких та інноваційних досягнень учасників освітнього процесу; 8) надавати додаткові освітні та інші послуги відповідно до законодавства; 9) самостійно розробляти та запроваджувати власні програми освітньої, наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності; 10) самостійно запроваджувати спеціалізації, визначати їх зміст і програми навчальних дисциплін; 11) присуджувати ступені вищої освіти здобувачам вищої освіти, які відповідно до законодавства успішно пройшли процедуру атестації після завершення навчання на відповідному рівні вищої освіти; 12) приймати остаточне рішення щодо присудження наукових ступенів акредитованими спеціалізованими вченими радами; 13) утворювати загальноосвітні навчальні заклади за погодженням з органами місцевого самоврядування; 14) утворювати, реорганізовувати та ліквідувати свої структурні підрозділи; 15) провадити видавничу діяльність, зокрема видавати підручники, навчальні посібники і наукові праці, а також розвивати власну поліграфічну базу; 16) провадити на підставі відповідних договорів спільну діяльність з навчальними закладами, науковими установами та іншими юридичними особами; 17) розміщувати свої навчальні, науково-дослідні та навчально-науково-виробничі підрозділи на підприємствах, в установах та організаціях; 18) брати участь у роботі міжнародних організацій; 19) запроваджувати власну символіку та атрибутику; 20) встановлювати власні форми морального та матеріального заохочення учасників освітнього процесу; 21) звертатися з ініціативою до органів, що здійснюють управління у сфері вищої освіти, про внесення змін до чинних або розроблення нових нормативно-правових актів у сфері вищої освіти, а також брати участь у роботі над проектами; 22) провадити фінансово-господарську та іншу діяльність відповідно до законодавства та статуту вищого навчального закладу; 23) розпоряджатися власними надходженнями (для вищих навчальних закладів державної і комунальної форми власності), зокрема від надання платних послуг; 24) відкривати поточні та депозитні рахунки в банках; 25) здійснювати інші права, що не суперечать законодавству.

Відповідно до пункту 3 Статті 32 Закону України «Про вищу освіту» вищі навчальні заклади зобов'язані: 1) вживати заходів, у тому числі шляхом запровадження відповідних новітніх технологій, щодо запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових роботах наукових, науково-педагогічних, педагогічних, інших працівників і здобувачів вищої освіти та притягнення їх до дисциплінарної відповідальності; 2) мати внутрішню систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти; 3) створювати необхідні умови для здобуття вищої освіти особами з особливими освітніми потребами; 4) оприлюднювати на офіційному веб-сайті, на інформаційних стендах та в будь-який інший спосіб інформацію про реалізацію своїх прав і виконання зобов'язань.

Це означає, що університети України тепер постали перед проблемою практичного створення власних механізмів реалізації Закону України «Про вищу освіту», оскільки їх автономія значно розширилась, а контрольні функції держави за виробничою діяльністю університетів відійшли Національному агентству із забезпечення якості вищої освіти, що є постійно діючим колегіальним органом, уповноваженим цим Законом на реалізацію державної політики у сфері забезпечення якості вищої освіти.

Такий механізм є достатньо складним органом державно-громадського походження, оскільки до його складу входять: ректор університету (Стаття 34), керівники факультету, навчально-наукового інституту, кафедр (Стаття 35), Вчена рада університету (Стаття 36), Наглядова рада університету (Стаття 37), робочі та дорадчі органи (ректорат, деканати, приймальна комісія, адміністративна рада тощо) (Стаття 38), Органи громадського самоврядування вищих навчальних закладів серед яких вищим колегіальним

органом громадського самоврядування вищого навчального закладу є загальні збори (конференція) трудового колективу, включаючи виборних представників з числа студентів (курсантів) (Стаття 39), студентське самоврядування (Стаття 40), наукові товариства студентів (курсантів, слухачів), аспірантів, докторантів і молодих вчених (Стаття 41).

Оскільки трансформація університету не відбувається у незалежному русі, а підкорена формуванню нової економіки, нової соціальності громадян Об'єднаної Європи і новим управлінським структурам, то вона має низку ризиків, а саме:

1. Принципи, які в минулому не залишали сумнівів у легітимності центральної ролі університетів, вже більше не здобувають універсального визнання, а то й заперечуються як застарілі або навіть забраковані історією. Існує спокуса запідозрити, що саме ця дедалі помітніша відсутність інституційного закріплення відображена в трансформації інтелектуальної атмосфери, яка характеризує академічну діяльність, а надто у дивовижному браку впевненості інтелектуалів і довіри до філософських основ академічної діяльності.

2. Ідея університету як інституту, що творить, вивчає, дає оцінку і передає наступним поколінням культуру через дослідження й традицію, знайде небагато прихильників серед творців спільного європейського наукового й освітнього просторів: сьогодні в дискусіях про роль університету в суспільстві й економіці основну увагу зосереджено швидше на технічному знанні, аніж на гуманістичній культурі, про що свідчать тенденції останніх років у дискурсі суспільств, опертих на знання. Це специфічне знання, яке можна комерціалізувати й продати, а не традиційне «універсальне» знання, про котре дізнаємося зі сторінок основних трактатів ХІХ-ХХ століть про «ідею університету».

3. Існує чимало аспектів, що роблять Болонський процес відносно нецікавим. Згадаймо лише переговори щодо ГАТС, котрі можуть охопити послуги освітнього сектора (учасником яких виступає Європейська Комісія, а не якась окрема країна – член ЄС) та роль «безкордонної» чи транснаціональної освіти; формування приватного й прибуткового секторів у вищій освіті; зростання ролі ринкових сил у вищій освіті та значущості ринкової парадигми (зокрема неоліберальної) в поглядах на вищу освіту; зменшення державного фінансування вищої освіти та науково-дослідницької діяльності у вищих навчальних закладах; а також різницю проблем вищої освіти, із якими стикаються давні члени ЄС-15, нові члени ЄС та посткомуністичні перехідні країни взагалі.

4. Болонські документи мають значення для відносно однакових систем вищої освіти й науки із досить схожими проблемами та викликами на майбутнє. Попри численні нагадування про «розмаїття» систем, мовні і культурні відмінності між ними на різних стадіях запровадження процесу в різних країнах сьогодні дуже важко читати болонські документи як релевантні однаковою мірою для давнього ЄС і посткомуністичних перехідних країн (наприклад Німеччини або Франції з одного боку та Албанії, Македонії й Росії – з іншого).

5. З огляду на тенденції останніх десяти років «Велика хартія університетів» виглядає пам'яткою минулих часів. У контексті розвитку об'єданого Європейського простору наукових досліджень важко віднайти в сучасних дискусіях про «Європу знання» щось більше, ніж загальноприйняті жести ввічливості на адресу ідеї університету як інституту, чий «незмінний обов'язок – досягати універсального знання» і який виступає «опікуном європейської гуманістичної традиції». Натомість, як і доводив понад два десятиріччя тому Жан-Франсуа Ліотар у «Становищі постмодерну», «знання виробляється і буде вироблятися задля того, щоб його продати; його споживають і будуть споживати заради того, щоб повернути назад у виробництво: в обох випадках мета одна – обмін»³⁷ (Lyotard 1984: 4).

³⁷ Lyotard, Jean-Francois (1984). The Postmodern Condition. A Report on Knowledge. Manchester: Manchester University Press.

6. Сьогодні вже не можливо обговорювати європейську інтеграцію вищої освіти і науки мовою основоположників модерного німецького наукового університету (фон Гумбольдта, Шелінга, Фіхте, Шлеєрмахера та інших, а також їхніх предтеч), так само як і не можливо описувати останні події на глобальному чи європейському рівні винятково мовою, якою послуговувалися ректори європейських університетів лише 15 років тому в Болоньї; робоча лексика дебатів про майбутнє університету – лексика Європейського простору наукових досліджень, Болонського процесу та глобальних програм у вищій освіті й науці (зокрема програм ЮНЕСКО, Ради Європи, ОЕСР та Світового банку) – суттєво змінилася після 1988 року. За цією лексичною зміною стоїть зміна способів, якими суспільство описує роль і завдання освітніх закладів.

7. Дискусії з приводу Болонського процесу рідко доходять рівня закладів, зокрема університетів і їхнього викладацького складу; як нещодавно висловилося Рут Кілінг, у них домінувала «загальноєвропейська перспектива». Трансформаціям систем вищої освіти певного регіону присвячували мало уваги. Досить парадоксальним виглядає те, що в більшості країн, про які йде мова (на Балканах та у Східній Європі більшою мірою, ніж у Центральній Європі), становище університетів в інших царинах, ніж академічна свобода, інституційна автономія та міжнародна мобільність студентів і викладачів, дуже погіршилося протягом останнього десятиріччя. Навіть при тому, що, можливо, вдасться просунути Болонський процес у цих країнах законодавчо, здійснити його імплементацію на рівні закладів буде набагато важче.

8. Університети, як активні творці і реактанти суспільних відносин, сьогодні опинилися у скрутному становищі, оскільки Європа намагається поєднати високу конкурентоспроможність і соціальну згуртованість у дедалі більш глобалізованому світі, перебуваючи в процесі переходу до «знаннєвого суспільства». Це означає, що формується не тільки інтелектуальна, а відтак й соціально-економічна нерівність між багатими на знання та бідними на знання суб'єктами історичної дії.

9. Інформаційна і цифрова нерівність, що залежить як від різних можливостей використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, психологічних бар'єрів, соціальних стереотипів, низького рівня комп'ютерної грамотності і знання іноземних мов, недооцінки різними соціальними групами важливості процесу інформатизації, так і від здатності країни створити сприятливі умови для формування, розвитку і реалізації соціальних потреб особи і різних соціальних груп.

10. Інтелектуальна нерівність на наступному етапі саморозгортання світової спільноти у цілісну систему буде рушійною силою суспільного розвитку і набуде надзвичайної гостроти, у вирішенні якої університети мають стати козирною картою.

Отже, університети окремих країн, у тому числі й Україна, утворюють локальні системи вищої освіти і мають власну логіку саморозгортання, а вимоги глобалізаційного процесу повинні бути інтегрованими у надсистему. Оскільки історія соціального розвитку свідчить, що у цьому протистоянні краща перспектива за надсистемою, то молоді держави, такі як Україна, стали національні держави і компромісні держави добробуту на шляху до свого повного злиття у наддержавну і наднаціональну структуру повинні узгодити власну освітянську політику і формувати відповідний нормативно-правовий інструментарій для управління цим процесом.

Будемо сподіватися, що національна вища школа, у першу чергу, автономні університети, швидко опанують новими когнітивними, законодавчими і організаційними можливостями інформаційної доби і у найближчому часі почнуть ефективно впливати на національне і міжнародне життя, забезпечувати сталий розвиток суспільства у парадигмі зеленої економіки. Тож, наступний крок у горизонті посилення впливу вищої професійної освіти на соціальний розвиток, формування Світового суспільства знань і вітчизняного державотворення за вченими радами, ректоратами і колективами вчених і студентів університетів.

4.3. РІВНИЙ ДОСТУП ДО ЯКІСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ «СУСПІЛЬСТВА ЗНАНЬ»

Процес формування суспільства знань об'єктивний і невідворотний. Як слушно зауважує В. Андрущенко «Освіта не залишиться незмінною. Нові обриси життя, що проглядаються, встановлять для неї нові контури, обумовлять трансформацію в контексті відповіді на новітні суспільні й особистісні виклики. Майбутня освіта має «подолати» освітню практику ХХ століття, вийти за її межі, освоїти нові обрії, утвердитись як самодостатня для людини ХХІ століття» [2, с. 417]. В контексті формування суспільства знань принципово змінюються уявлення про рівність, доступність та якість університетської освіти.

Різні історико-культурні форми втілення ідеї рівності в соціально-філософських концепціях різних епох свідчать, що в класичній філософсько-світоглядній традиції, історичним підсумком якої можна вважати ідеї рівності європейського Просвітництва, зокрема їх найповніше втілення у працях німецьких класиків, категорія «рівність» розглядається насамперед як телеологічний ідеал та абсолютний орієнтир соціального розвитку, який є насправді недосяжним в реальності, але надзвичайно важливим як феноменологічне підґрунтя суспільного прогресу. Сучасні ж некласичні та постнекласичні теорії наголошують на тому, що ідея рівності носить насамперед соціально-формуючий та системно-прогресивний характер, який виявляється в тому, що кожний суб'єкт соціально-системного розвитку має отримати якнайрівніші з іншими початкові можливості з метою активного саморозвитку та самореалізації, що забезпечує і високий рівень розвитку суспільної системи в цілому. Таким чином, сучасна філософія рівності, на відміну від класичної традиції, наголошує на необхідності всебічного забезпечення рівних стартових можливостей в різноманітних сферах суспільного функціонування, а не на прагненні досягнення абсолютної абстрактної рівності всіх людей. «Практична реалізація ідеї рівності, – як стверджують сучасні фахівці у галузі освітньої політики, – неможлива без відповідного філософсько-концептуального обґрунтування. Сучасна філософія, зокрема, орієнтує на дискурсивний підхід як світоглядну основу процесу впровадження в масову свідомість ідей рівності та взаємоповаги. Представники комунікативно-дискурсивної етики, зокрема, стверджують, що досягнення рівності можливе лише на основі дискурсивно-практичної дії» [1, с. 116].

Важливим виміром забезпечення рівного для всіх громадян доступу до якісної освіти є демократизація самого навчально-виховного простору навчальних закладів, що, з одного боку, забезпечує суспільство новими членами з демократично-гуманістичним світоглядом, а з другого – надає якнайширше різноманіття підходів, методів і технологій, здатних задовольнити різноманітні потреби споживача освітніх послуг [1, с. 117]. Основні параметри та змістовні характеристики рівності можливостей в отриманні якісної освіти як норми демократичного суспільства безпосередньо взаємозв'язані з модернізаційними реформами, що відбуваються в нашій державі, із розвитком механізмів, покликаних якнайширше реалізовувати принцип рівного доступу кожного громадянина до високоякісних освітніх послуг. Європейський досвід достеменно довів, що однією з фундаментальних основ демократичного суспільства є високий рівень демократизму в національній освітній сфері та навчально-виховному процесі кожного навчального закладу, адже саме освітнє середовище є сферою формування ключових громадянсько-правових та світоглядно-демократичних компетенцій людини. Таким чином, демократизація національної системи освіти в Україні, що має супроводжуватися якнайширшим забезпеченням принципу рівного доступу до якісної освіти, є своєрідним фундаментом демократичних трансформацій, які стосуються всієї національної соціальної системи. Доцільно, з нашої точки зору, також ефективно використовувати механізми реалізації принципу рівного доступу до якісної освіти, які вироблені та застосовуються в країнах розвинутої демократії. Особливо важливим в контексті формування суспільства

знань ми вважаємо принцип підвищення якості освіти, яка є найпотужнішим соціалізаційним інструментом і дозволяє молоді якнайактивніше самореалізовуватися та саморозвиватися.

Для визначення сучасних засобів забезпечення підвищення якості освітньої діяльності проаналізуємо створення багаторівневої системи умов, що забезпечить оптимальні параметри освітньої діяльності у процесуальному, результуючому, ресурсному аспектах. Основні підходи для забезпечення підвищення якості освіти зведемо до наступних груп: 1) світоглядних; 2) організаційних; 3) технологічних; 4) змістовних; 5) особистісних.

Перша група засобів передбачає цілеспрямовану політику, результатом якої мають стати (корпоративна єдність ВНЗ, тобто усвідомлення колективом, включаючи вищу і середню ланку керівництва, професорсько-викладацький та навчально-допоміжний склади, студентів) *світоглядні основи діяльності ВНЗ як соціального інституту* (розуміння сутності освіти, її місії, цілей, пріоритетів).

Щодо вищої освіти, то її характерними ознаками, порівняно з іншими освітніми та науковими системами, є «єдність соціального, культурного, економічного та наукового середовища, яке на основі системності та взаємодії формує певний інтегральний модернізаційний результат, що виявляється у процесах удосконаленого відтворення суспільства»; «для вищої освіти показовим є системне відтворення на високому інтелектуальному і культурному рівнях одночасно всіх елементів процесу набуття, відновлення і продукування знань: джерела знань (науки), носія знань (викладача), об'єкта та суб'єкта знань (студента)» [5, с. 113].

Друга група умов має бути спрямована на *оптимізацію організаційної моделі ВНЗ*, яка в ідеалі має забезпечити його стабільність, кризо-стійкість, автономність і саморозвиток. Істотне місце тут займає система менеджменту, включаючи ефективні способи планування, обліку, контролю або регулювання. Досвід показує, що відсутність управлінської компетентності є основною причиною низької ефективності управління, конфліктності серед персоналу. Вдосконалення цієї групи умов припускає відмову від непотрібних і другорядних процедур, виключення дублювання функцій, скорочення документообігу, побудова менеджменту на основі чітких критеріїв якості на кожному етапі управлінського процесу. Сьогодні в системі менеджменту вищої школи формується нова управлінська парадигма, яка відмовляється від жорсткого управлінського раціоналізму, припускає ВНЗ як «відкриту систему», ефективність роботи якого залежить не тільки від розв'язання внутрішніх проблем, а й від уміння реагувати на зовнішні фактори (маркетингові, економічні, політичні, соціально-культурні), ґрунтується на реалізації стратегічних цілей управління та утвердженні цінностей корпоративної культури. У зв'язку з цим недоцільно зводити організаційну діяльність до реалізації «стратегії виживання», зумовленої, як правило, гостро актуальними змінами політико-економічної кон'юнктури. Основний акцент необхідно зробити на реалізації «стратегії розвитку». Оптимізація організаційної моделі навчального закладу передбачає модифікацію внутрішньої будови освітнього простору. Вона може здійснюватися шляхом організації нових за функціями та змістом структурних елементів (науково-дослідних, освітніх та виховних «фокусів», «точок»), що підвищують науковий, педагогічний і виховний потенціали освіти, що забезпечують механізм передачі результатів наукових досліджень в сферу підготовки кадрів у вигляді готових до навчальної реалізації нових спеціальностей, курсів лекцій, навчальних програм, видів та методів навчальної діяльності, що оптимізують освітній процес за рахунок цілеспрямованої і багаторівневої системи формування інформаційної культури студента. Цільове призначення структурних елементів полягає у всебічному вивченні ринку праці та освітніх послуг і визначенні найбільш перспективних ніш; в індивідуалізації і диференціації освітніх послуг за суспільними потребами і особистими здібностями студента, забезпечення його психологічної готовності до змін і здатності адекватно реагувати на мінливу ситуацію; в

демократизації освіти та забезпеченні реальних прав та умов самореалізації та особистої відповідальності студента; в забезпеченні інституційної готовності ВНЗ до змін, здатності швидкого реагування на ситуації, що склалися; в поліфункціональності і багатoproфільності, забезпеченні широкого спектру диференційованих навчальних виховних і розвиваючих технологій; у вихованні осмисленого ставлення до професії, праці як способу самореалізації і особистісно значущого прояву людських здібностей. По суті ці структурні підрозділи в сукупності можуть сформувавши науково-освітній трансфер – гнучкий механізм передачі результатів наукових та науково-педагогічних досліджень в сферу освітнього процесу. Сьогодні така модель розглядається як один з ефективних механізмів адаптації науки, культури і освіти до ринкових умов. Організація таких структур дозволяє різко збільшити науково-освітній потенціал, задіяти всю сукупність його ресурсних складових, ефективно використовувати досягнення педагогічної науки [9].

Третя група умов покликана забезпечити *високу якість освіти в його «технологічних» аспектах*. Одним із дієвих технологічних факторів вдосконалення освітнього процесу є комп'ютеризація. Сьогодні можна виокремити декілька ідеологій комп'ютеризації школи. Комп'ютер розглядається насамперед як засіб вдосконалення технологічного аспекту освіти. Проте в рамках даного напрямку можливості комп'ютера використовуються обмежено. Комп'ютеризація здійснюється також для можливостей, які надають засоби мультимедіа, що забезпечують феномен «віртуальної реальності».

Саме комп'ютер є сьогодні носієм інформаційного поля нескінченності (включаючи інформацію з бібліотек, музеїв, засобів масової інформації, повідомлення знайомих та ін.). Його інформаційний простір покриває весь історико-культурний досвід людства. При цьому спочатку комп'ютер має розглядатися не як об'єкт вивчення, а як засіб вдосконалення освітнього процесу. Найважливіший ресурс в цьому сенсі – засоби мультимедіа, які дозволяють вибудовувати множинні зв'язки між різними явищами і поняттями, істотно індивідуалізувати навчання. Комп'ютер зможе істотно розвинути проектні здібності особистості, якщо будуть використані його можливості [4, 369].

Проте якість вищої освіти в глобалізованому інформаційному суспільстві обумовлюється не кількістю комп'ютерів, не багатством інформаційних баз, а підготовленістю як студента, так і викладача до ефективної переробки інформації з метою отримання системних та об'єктивних знань. Інформаційне суспільство – не самоціль, а незалежна від нашої волі реальність, яка, за вмілого з нею поводження, може сприяти побудові суспільства знань та інновацій.

У цій групі умов особлива роль відводиться *інноваційній організаційно-педагогічній моделі*, здатній оперативно реагувати на ситуацію на ринку праці, забезпечувати високу ефективність навчання за рахунок використання сучасних форм і методів організації освітньої діяльності. Інноваційне (лат. *innovatio* – оновлення, зміна) навчання – зорієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості. Таким чином, під інноваційним розвитком освіти слід розуміти комплекс створених та запроваджених організаційних та змістових нововведень, розвиток низки факторів та умов, необхідних для нарощування інноваційного потенціалу освітньої системи. Такий складний психолого-педагогічний процес вимагає чітко спланованих системних дій з боку всіх освітянських структур, які в своїй сукупності складають основу інноваційної політики.

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.

Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією (лат. *integratio* – відновлення, об'єднання в ціле окремих елементів) знань і форм соціального буття. Нині створюється нова освіта, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому.

До основних напрямків інноваційних процесів в системі освіти на сучасному етапі її розвитку слід віднести [11]:

- Модернізацію типів та структури освітніх навчальних закладів (приватні, державні, комунальні; ліцеї, гімназії, коледжі, колеґіуми; авторські школи тощо).
- Оновлення змісту навчання і виховання.
- Розробку та апробування нових педагогічних технологій.
- Зміна форм і методів навчання та виховання.
- Модернізація форм і методів управління сучасною школою.

Становлення оновленої освіти передбачає природні процеси розвитку педагогічної практики, цілеспрямований управлінський вплив на систему підготовки, перепідготовку педагогічних кадрів, суттєві корективи змісту, стилю діяльності педагогічних установ, педагогів (вихователя, учителя, викладача), тобто перехід освітньої системи до функціонування на нових засадах.

Професіоналізація педагога і входження його в інноваційний режим роботи неможливі без творчого самовизначення, в якому провідну роль відіграє його налаштованість на самовдосконалення, самоосвіту, саморозвиток, без чого неможливе забезпечення нової якості освіти, яка напряду впливає на формування компетентностей та успішності учнів.

З точки зору інноваційності новою якістю освіти є належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання, самостійного життя.

«Технології завтрашнього дня, – зазначав О. Тоффлер, – потребують не мільйонів поверхово начитаних людей, готових працювати в унісон на безкінечних монотонних роботах, не людей, котрі виконують накази, не зморгнувши оком, усвідомлюючи, «що ціна хліба – це механічне підкорення владі», але людей, котрі можуть приймати критичні рішення, котрі можуть знаходити свій шлях у новому оточенні, котрі достатньо швидко встановлюють нові стосунки у реальності, що швидко змінюється» [10].

Процес впровадження в освітню діяльність інновацій підпорядковується загальній логіці нововведень і проходить кілька стадій. По-перше, усвідомлення необхідності і значущості змін, що відбувається на тлі появи класу проблем (як внутрішніх, так і зовнішніх), рішення яких малоефективно за допомогою традиційного інструментарію. По-друге, визнання неспроможності колишніх засобів, психологічна ломка стереотипів (криза свідомості). По-третє, подолання опору, яке зазвичай пов'язане з небажанням витратити тимчасові й енергетичні ресурси на засвоєння нових технологій».

Четверта група підходів оптимізує *змістовні аспекти освіти*. Як відомо, в загальному форматі зміст освіти визначає освітній стандарт, відповідність яким забезпечує затребуваність конкретних носіїв предметного знання.

Результати обговорення даної проблеми наводять на роздуми про те, що тим, хто наділений повноваженнями визначати суспільні потреби, слід також враховувати власну логіку розвитку наук, у тому числі й гуманітарних, коригувати зміст освіти з урахуванням мінливих потреб суспільства.

Гуманітарність має пронизувати всю систему дисциплін, розкриваючи складність, системність і універсальність світу людини, стверджувати духовний (і навіть ноосферний) вимір буття [3]. Саме гуманітаризація освіти дозволить подолати «технократичну асиметрію вітчизняного інтелекту», гармонізувати «силу» і «мудрість» – культуру технічну (інженерну) та гуманітарну. ВНЗ має використовувати свої ресурси для захисту і затвердження цінностей справедливості, свободи, відповідальності, солідарності – через виховання відповідних якостей молодій людині. Зміст освітнього процесу вибудовується відповідно до стратегій особистісного та професійного розвитку. Зокрема, підготовка фахівця гуманітарного профілю передбачає вирішення трьох груп завдань (кожній з яких відповідає конкретний освітній модуль): а) базова гуманітарна підготовка, включаючи освоєння таких видів розумової діяльності як філософський роздум, критичний аналіз,

публічна дискусія, дослідницька робота і т. д., які забезпечують йому можливість працювати з інтелектуальними системами; б) формування проектних якостей та здібностей особистості; студент, наприклад, має вміти освоювати технології конструювання, проектування та програмування таких об'єктів, як суспільство, місто, регіон, сфера соціально-культурної діяльності, соціальна сфера тощо. Формування проектних якостей і здібностей може сприяти впровадженню в навчальний процес міждисциплінарних і проблемно-орієнтованих форм діяльності (освоєння технологій конструювання, проектування та програмування різних об'єктів; активне використання власних підходів до вирішення виникаючих завдань; завтрашній спеціаліст має бути підготовлений до діяльності в умовах дедалі більшого невизначеності та зростаючої складності, зміни характеру і напрямів розвитку як суспільства в цілому, так і конкретних сфер його життя.

На особистісному рівні умовами ефективності освітньої діяльності є певні характеристики педагога, і насамперед його креативність у професійній сфері; володіння сучасними педагогічними технологіями передачі навчальної інформації, інноваційними методами активізації навчального процесу; здатність до системного бачення професійної реальності; наявність рефлексивної та комунікативної культури (включаючи його вербальний імідж, володіння невербальними засобами комунікації, моделями і стилями – науковим, публіцистичним, діловим); вміння здійснювати групову самоорганізацію учнів (як діалогічного, так і полілогічного характеру); встановлювати «зворотний зв'язок» і долати комунікативні бар'єри (логічний, стилістичний, семантичний, фонетичний та ін.). Управління якістю передбачає систематичну оцінку ефективності освітнього процесу з точки зору реалізації основних стратегій особистісного розвитку (які повинні бути забезпечені багаторівневим педагогічним комплексом цінностей, цілей, знань, методів, ресурсів): духовний розвиток в єдності його ціннісно-нормативної, когнітивної та технологічної сторін; соціальний розвиток особистості (як суб'єкта соціальних відносин і професійних знань, умінь, навичок) і фізичний розвиток. Виявлення успішності особистісного розвитку за даними напрямками вимагає розробки системи об'єктивних критеріїв, що дозволяють оцінити ефективність усіх сторін діяльності ВНЗ і його підрозділів. Наприклад, для гуманітарної освіти провідна група критеріїв орієнтована на показники духовної культури особистості. Логіка їх обґрунтування зводиться до наступного: в результаті навчального процесу та позанавчальної цілеспрямованої виховної роботи зі студентами у останніх виникає сукупність знань, ідей, норм, світоглядних уявлень і ідеалів. Отже, ці особистісні компоненти можуть розглядатися як показники не тільки навчально-пізнавальної діяльності, але й духовної культури, бо рівень знань, глибина розуміння процесів, що відбуваються в суспільстві, зміст ідеалів і норм, якими керується особистість, повною мірою відображають його духовну культуру. Оскільки показники гуманітарної та духовної культури самі по собі не підлягають безпосередньому виміру в силу своєї латентності, при оцінці рівня оволодіння студентами цими компонентами необхідно виходити не стільки з конкретних знань, скільки з аналізу діяльності учнів, в якій об'єктивно відображаються провідні складові їхнього внутрішнього світу. Відповідно, про наявність чи відсутність, а також ступінь сформованої духовної (і конкретно – гуманітарної) культури у студента можна судити за такими показниками, як: наявність, глибина і широта гуманітарних знань; зміст і розвиненість духовних потреб; система ціннісних орієнтацій та соціальних норм, якими він керується в різних сферах діяльності; його ідеали, ступінь його включеності у навчально-пізнавальну та соціально-культурну діяльність. Кожен з цих критеріїв можна розкласти на більш конкретні показники, а саме: а) знання (філософські, етичні, правові, естетичні, політичні і т. д.); індикатори наявності або відсутності відповідних знань, такі як традиційні форми проміжного та підсумкового контролю та тести, система атестації; б) потреби (в спілкуванні, самореалізації, свободі, взаєморозумінні, пізнанні, любові, самоповазі, самопізнанні (рефлексії), розумінні сенсу

життя); критеріями оцінки рівня сформованості перерахованих духовних потреб виступають час, що витрачається студентом на їх задоволення, а також кількісні та якісні показники діяльності, в) ціннісні орієнтації (загальносвітоглядні, моральні, художньо-естетичні, правові, політичні тощо); про прийняття чи неприйняття норм, наявності або відсутності ідеалів можна судити через виражену думку студента, його поведінкові прояви.

Якісна вища освіта має стати гарантом того, «що викладач і студенти – основні дійові особи вищого навчального закладу, між якими встановлюються солідарність, взаєморозуміння і взаємопідтримка. Вони повинні являти собою єдину аудиторію, єдину освітню істоту, що живе і творить впродовж академічного часу» [8, с. 157].

Якість роботи викладацького складу в умовах сучасної України має забезпечуватись поєднанням методів контролю та стимулювання. Зрозуміло, що стимулювання (моральне та матеріальне) має йти на крок попереду контролю та вимог, що, на жаль, зовсім не відповідає усталеній традиції роботи з кадрами в українській вищій освіті. Отже, першою засадничою умовою зростання якості роботи викладача має стати нищення ганебних традицій.

Зростання аудиторних годин у навчальному навантаженні; необхідність готувати якісні методичні матеріали до нових дисциплін за відсутності доступу до найновішої наукової літератури (а також вирішувати всі проблеми з друком та виданням); перманентне укладання та переукладання (у зв'язку з новими вимогами) навчальних програм; потреба підвищувати свій фаховий та науковий рівень; виконання громадських доручень; позааудиторна робота зі студентами; робота за сумісництвом і багато іншого – все це сьогодні лежить нестерпним ярмом на шії українського викладача вищої школи. Фоном такої надексплуатації є неадекватна зарплата і як наслідок зростаюча корупція.

Останнє явище – це деморалізатор і розбещувач не лише студентської молоді, це і хронічна депресія та втрата здоров'я у тих багатьох викладачів, які працюють по совісті і за покликанням, але не в силі послабити корумповану систему і часто навіть самі в очах громадськості змушені носити несправедливе клеймо хабарника (спрацьовує принцип «вони всі такі»).

Не менш важливим у забезпеченні якісної вищої освіти є якість самого студента. Найбільше непокоїть те, що у значній частині державного та у переважаючій більшості комерційного сегмента вищої школи спостерігається надмірна полегшеність освіти, зменшення вимог до студента, що певною мірою сприяє поширеній нині практиці сумісництва студентом навчання і праці або здобування освіти в кількох ВНЗ одночасно [7].

Сумісництво роботи й навчання та навчання у кількох закладах – не новина для цивілізованого світу, проте в Україні це часто супроводжується «купівлею» заліків та екзаменів – взаємовигідною практикою студента і викладача.

Процес оптимізації умов освітньої діяльності за зазначеними вище напрямками має носити системний характер, забезпечуючи, з одного боку, взаємозв'язок ціннісних, організаційно-управлінських, педагогічних та особистісних аспектів, з іншого – відповідність змісту і форм освітньої діяльності: державним освітнім стандартам; особливостям соціокультурної ситуації; поточним і перспективним потребам ринку праці; традиціям української академічної освіти, а також сучасним світовим тенденціям розвитку освітніх систем.

Сформулювавши основні підходи та способи підвищення якості університетської освіти та доступу до неї, відзначимо, що в своїй основі, саме освіта має найпотужніший потенціал виховання та прищеплення дітям та молоді ідеалів толерантності, терпимості, взаємоповаги та взаєморозуміння, які в подальшому реалізуються в суспільній дійсності в якості прагнення громадян, громад, національних спільнот до якнайширшого впровадження ідеалів рівності в усіх сферах суспільного функціонування, в тому числі і в освітній сфері. Окрім того, в аспекті рівного доступу до якісної освіти важливим є і вимір

якості освіти, від якої значною мірою залежить інноваційно-креативний потенціал розвитку тієї чи іншої національної спільноти. Важливою є і систематична та неперервна увага держави до питань забезпечення рівного доступу до якісної освіти, від якого безпосередньо залежить, що відзначається абсолютною більшістю закордонних і вітчизняних дослідників, конкурентоспроможний розвиток самої держави в глобальному інформаційному цивілізаційному середовищі.

Література

1. Андрущенко В. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : «МП Леся», 2014. – 523 с.
2. Андрущенко В. Світанок Європи. Проблема формування нового вчителя для об'єднаної Європи ХХІ століття / В. Андрущенко. – К. : «МП Леся», 2012. – 728 с. – (Філософія освіти: пошук пріоритетів: у 7 кн.; кн. 6)
3. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксіологіческие основы постдипломного образования педагога / В. Г. Воронцова. – Псков, 1997.
4. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика / А.С. Запесоцкий. – М.: Наука, 2002. – 456 с.
5. Калюжна Т. Основні напрями розвитку вищої освіти України у ХХІ столітті / Т. Калюжна // Вища освіта України – 2006.– додаток 3, т. 4 – С. 106–114.
6. Нікітін В. Якісна освіта. Проблеми рівного доступу / Володимир Нікітін. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до матеріалу: http://www.icps.com.ua/files/articles/36/69/school_director_nikitin2.pdf.
7. Полищук Л. И. Качество высшего образования в России: роль конкуренции и рынка труда / Л.И. Полищук, Э. Ливни // Вопросы образования. – 2005. – № 1. – С. 70–86.
8. Сорока І. В. Оцінка якості освітньої діяльності ВНЗ : інтеграція національного та європейського стандарту [2-е видання, доповнене і перероблене] / І. В. Сорока, Л. О. Омелянович, В. В. Супрун. – К. ; Донецьк : ДонДУЕТ, 2000. – 322 с.
9. Суоров М. В. Проблемы адаптации науки, культуры и образования к рыночным условиям / М. В. Суоров // День науки в Санкт-Петербургском Гуманитарном университете профсоюзов: Матер,конф. – СПб., 1996.
10. Тоффлер Е. Третья Хвиля / Е. Тоффлер. – К.: Вид. дім «Всесвіт», 2000. – 480 с.
11. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В.В. Химинець. – Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2007. – 364 с.
12. International documents on equal access to quality education [Електронні ресурси]. – Режим доступу до матеріалів: <http://ec.europa.eu/europeaid/what/education/>; <http://audismfreeamerica.blogspot.com/2011/10/international-documents-asserting.html>; <http://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/AnnRpt2000/edlite-goal.html>; http://www.undp.org/documents/bk/Human_Rights_booklet.pdf та ін.

4.4. ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПРАЦІВНИКІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Підвищення якості освіти є на сьогоднішній день актуальним питанням не тільки для України, але і для всього світового співтовариства. Умови в яких знаходиться сучасне українське суспільство поставили перед системою освіти питання необхідності перегляду традиційних та пошуку нових підходів до формування особистості фахівця, зокрема, його різностороннього розвитку та соціальної адаптації в сучасному суспільстві, у зв'язку з чим особливого значення набуває дослідження питань, що стосуються формування компетентностей фахівця в освітньому процесі.

Освіта на сучасному етапі припускає в якості основного завдання навчання у ВНЗ підготовку кваліфікованого, конкурентоздатного, компетентного, відповідального фахівця, що вільно володіє своєю професією, орієнтованого в суміжних областях діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Особливої підготовки на сьогоднішній день потребує фахівець соціальної сфери, адже його діяльність в першу чергу спрямована на соціальний захист особи як вищої цінності, на підтримку і зміцнення її морального, психічного і фізичного здоров'я, різнобічного розвитку. Безпосередніми практичними завданнями роботи в соціальній сфері є поліпшення соціального самопочуття людини, вдосконалення умов його життя, забезпечення гідного, комфортного існування. Тому підготовка таких потребує особливої уваги в процесі формуванні компетентностей в умовах модернізації університетської освіти. Цим питанням і буде присвячено даний розділ.

На сьогоднішній день питання компетентності в освіті України ініціюють такі науковці, як Н. Бібік, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко та ін., також зарубіжні дослідники, зокрема В. Адольф, В. Байденко, В. Болотова, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, Дж. Равен, В. Серіков, Н. Хомський, А. Хуторський, Р. Уайт та ін.

Дослідження сучасного стану формування компетентності працівника соціальної сфери в теорії і практиці вищої освіти визначається багатоаспектністю поняття «компетентність», що суттєво ускладнює процедуру концептуалізації цього поняття. Дослідники і практичні працівники однак в тому, що фахівець соціальної сфери повинен бути компетентним, а також володіти компетенціями, що висувуються до професії, мати глибокі знання в області наук про людину: психології, медицини, соціології, педагогіки, економіки, права, етики та ін. Знання теорії, методики і технології соціальної роботи та уміння їх застосувати у поєднанні з відповідними особистими якостями і здатність до творчості можуть розглядатися як готовність соціального працівника до професійної діяльності.

Отже, як зазначається вище, поряд з поняттям «компетентність» в освітній процес тісно ввійшло й поняття «компетенція», що на сьогоднішній у дослідженнях, присвячених вихованню і навчанню у вищій школі, аналіз психолого-педагогічної та навчально-методичної літератури з цієї проблеми показує всю складність, багатовимірність та неоднозначність трактування цих понять. Доцільним буде проаналізувати дані поняття, як такі, що мають два варіанти тлумачення: вони або ототожнюються, або диференціюються. Згідно з першим варіантом, найбільш експліцитно представлено у Глосарії термінів ЄФТ (1997), компетенція визначається як:

- здатність робити що-небудь добре або ефективно;
- відповідність вимогам, що пред'являються при влаштуванні на роботу;
- здатність виконувати особливі трудові функції.

Там же зазначається, що «... термін «компетентність» використовується в тих же значеннях. Компетентність зазвичай вживається в описовому плані.

Термін «компетентність» є похідним від слова «компетентний». Словник російської мови С. Ожегова визначає поняття «компетентний» як «1) знає, обізнаний, авторитетний у якій-небудь області, 2) володіє компетенцією» [7].

Радянський енциклопедичний словник розтлумачує поняття «компетенція» – як знання і досвід в деякій галузі [9].

Отже, з одного боку ми прослідковуємо взаємозв'язок та дотичність один до одного понять «компетенція» і «компетентність», а з іншого відмінність цих понять, яке на думку науковців було закладено ще в 60-х роках ХХ століття і трактується як таке, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально і особово-обумовлено досвідом соціально-професійної життєдіяльності людини.

Щож до освітнього процесу, орієнтований на компетенції він сформувався в 70-х роках ХХ століття в Америці у загальному контексті запропонованого Н. Хомським в 1965 році (Массачузетський університет) поняття «компетенція» стосовно теорії мови, трансформаційної граматики [10, с. 9]. В той же час в роботі Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence», категорія компетенції змістовно наповнюється власне особовими складовими, включаючи мотивацію [13].

За визначенням експертів країн Європейського Союзу поняття «компетентність» слід розглядати як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлення до цінностей та від знань до умінь. Поняття компетентності відповідно до Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить в собі знання, вміння та навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

В українському освітньому просторі питання компетенції, компетентності стало актуальним в останні п'ять – сім років у зв'язку з введенням в теорію і практику освітнього компетентнісного підходу. В свою чергу формування компетентностей зумовлено переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається не просте накопичення майбутніми фахівцями знань, умінь та навичок, а володіння навичками пошуку інформації, здатності до самоосвіти протягом навчання та професійної діяльності та необхідністю бути конкурентоспроможними, що вимагає від вищої школи надання майбутнім фахівцям елементарних можливостей інтегруватися в різні соціуми, активно діяти, самовдосконалюватися.

В Україні нормативне підґрунтя формування компетентностей закладено у Національній доктрині розвитку освіти, наказі Міністерства освіти і науки «Про затвердження плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та інтеграції в європейське та і світове освітнє співтовариство», стандартах Міністерства освіти і науки спеціальності «Соціальна робота» та інших програмах та розпорядженнях. При цьому можна стверджувати, що компетентність включає в себе комплекс професійних, соціальних і особистих знань, умінь і навичок, але не обмежується ними.

Аналіз поняття «компетентності» з врахуванням готовності особистості до вирішення проблемних ситуацій та готовності особистості до діяльності трактується як уміння мобілізувати у конкретній ситуації отримані знання та досвід. Р.Мільруд розглядає компетентність як комплексний особовий ресурс, що забезпечує можливість ефективної взаємодії з навколишнім світом в тій або іншій області і залежний від взаємодії різних компетенцій людини. При цьому компетенція трактується ним як певна сфера додатку знань, навичок, умінь якостей, які в комплексі допомагають людині діяти в різних, у тому числі і нових для нього, ситуаціях [5].

З вищевикладеного видно, що у сучасній науці позначився міждисциплінарний підхід до визначення поняття компетентності. Компетентність є системною освітою, що включає особові, предметні та інструментальні особливості і компоненти. Компетентність виступає новою одиницею виміру вченості людини і соціальної вимоги суспільства.

Що ж до поняття «компетенції», воно прийшло у педагогіку зі світу праці і підприємств. Як відзначають у своїх дослідженнях С. Шишов та В. Кальней, «протягом останніх десятиліть цей світ значно відточив, заформалізував свої концепти і свою техніку оцінки та управління людськими ресурсами. Зіткнувшись з великою конкуренцією і зі швидкою зміною знань і технологій, світ підприємств направив зростаючі інвестиції в розвиток того, що часто називають «людським капіталом» [12].

Виходячи із прийнятого у виробничій сфері підходу С. Шекшня визначає компетенцію як особистісні характеристики людини, її здатності до виконання тих чи інших функцій, освоєння типів поведінки і соціальних ролей, як, наприклад, орієнтація на інтереси клієнта, вміння працювати в групі, напористість, оригінальність мислення [11].

У логіці цього підходу компетенція розглядається як складова частина компетентності, що розуміється як інтегративна якість особистості професіонала, яка включає не тільки уявлення про кваліфікацію, а й «освоєні соціально-комунікативні та індивідуальні здібності, що забезпечують самостійність професійної діяльності» [11].

Таким чином, стосовно до професійної діяльності терміни «компетентність» і «компетенція» розглядається не як частина і ціле, а в основному як ідентичні й синонімічні категорії, причому, термін «компетентність» є найбільш усталеним, більш поширеним.

Що до освітнього процесу і систем контролю його якості на систему ключових компетентностей варто зазначити, що сучасний етап розвитку характеризується розробкою концептуальних засад як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками, зокрема визначення переліку і сутності ключових компетентностей та втілення їх у відповідних освітніх документах.

Так, у документах і матеріалах ЮНЕСКО вказаного періоду окреслюється певне коло компетенцій, які повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти. Ще в 1996 р. у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ ст. «Освіта. Прихований скарб» було сформульовано принципи, на яких повинна ґрунтуватися сучасна освіта: навчитися жити разом, навчитися здобувати знання, навчитися працювати, навчитися жити, що по суті і є глобальними компетентностями. [4].

Рада Європи в 1997 році визначила п'ять ключових компетентностей, які необхідні кожному освіченому європейцю: 1) політичні і соціальні компетентності, які передбачають здатність брати на себе відповідальність, брати участь у спільному прийнятті рішень, сприяти вирішенню конфліктів насильницьким шляхом, брати участь у функціонуванні і поліпшенні демократичних інститутів; 2) компетентності, пов'язані з життям у багатокультурному суспільстві – толерантне ставлення один до одного, розуміння, здатність жити в мирі з людьми інших національностей, культур, мов і релігій. Вони визначають соціальну зрілість людини; 3) компетентності, які пов'язані з володінням усним та письмовим спілкуванням; 4) компетентності, пов'язані з розвитком інформаційного суспільства, тобто використання нових технологій, ефективне їх застосування тощо; 5) компетентності, що стосуються здатності і бажання вчитися протягом життя [4].

У 2005 році Європейська комісія затвердила Європейську довідкову систему, яка містить ключові компетентності для навчання впродовж життя і має служити довідковим інструментом для розвитку компетентностей у національних системах освіти. Дана система нараховує вісім найважливіших компетентностей: спілкування рідною мовою; спілкування іноземною мовою; математична компетентність та базові компетентності в галузі науки і техніки; цифрова компетентність; навчання вчитися; міжособистісна, міжкультурна й соціальна компетентність; громадянська компетентність; підприємливість;

культурна виразність [4].

Систему компетенцій в освіті складають ключові, загальнопредметні, предметні [3].

У виборі ключових компетенцій українські вчені керуються принципом їх відбору «відповідно до сфер суспільного життя, в яких сьогодні особистість реалізує себе та проводить свою діяльність» [3].

Які ж загальні підходи до формування компетентності фахівця з точки зору використовуваних ідей і уявлень і з точки зору актуалізації альтернативних підходів, внутрішніх суперечностей і проблем:

1) Природним генетичним прообразом сучасних уявлень вважаються ідеї загального і особистісного розвитку, сформульовані в контексті психолого-педагогічних концепцій розвивальної та особистісно-орієнтованої освіти. У цьому зв'язку, компетенції розглядаються як наскрізні, поза- над- і метапредметні освіти, інтегруючи як традиційні знання, так і різного роду узагальнені інтелектуальні, комунікативні, креативні, методологічні, світоглядні та інші вміння.

2) Категоріальна база безпосередньо пов'язана з ідеєю цілеспрямованості і целезаданності освітнього процесу, при якому компетенції задають вищий, узагальнений рівень умінь і навичок того, хто навчається, а зміст освіти визначається чотирикомпонентною моделлю змісту освіти (знання, вміння, досвід творчої діяльності і досвід ціннісного ставлення).

3) Усередині виділяються два базових поняття: компетенція і компетентність, при цьому перше з них «включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів», а друге співвідноситься з «володінням людиною відповідною компетенцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності».

4) В цьому ж контексті функціонує і поняття «освітньої компетенції», що розуміється як «сукупність смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності майбутнього фахівця по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально-значимої продуктивної діяльності» [10, с. 9].

В свою чергу освітні компетенції диференціюються по тих же рівнях, що і зміст освіти:

- ключові (реалізовані на метапредметному, загальному для всіх предметів рівні);
- загальнопредметні (реалізовані на рівні, інтегративному для сукупності предметів освітньої області);
- предметні (формується в рамках окремих предметів).

5) Формування ключових компетенцій і, тим більше, їх систем, становить найбільше розгалуження думок; при цьому використовуються як європейська система ключових компетенцій, так і власне українські класифікації, у складі яких представлені ціннісно-смислова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова компетенції і компетенція особистісного самовдосконалення.

При цьому науковці не заперечують в даних формулюваннях певні протиріччя та суперечності.

Що стосується підготовки фахівця соціальної сфери, вона передбачає в першу чергу розвиток своїх професійно-особових якостей. Ефективність реалізації цієї функції визначається рівнем професійної компетентності соціального працівника.

В свою чергу професійна компетентність розуміється як єдність теоретичної і практичної готовності та характеристика її як професіонала. Професійна компетентність – інтегральна якість фахівця, що характеризує вміння вирішувати професійні проблеми, з використанням знань, досвіду, що мається, і відношення до професійної діяльності та

включає мотиваційну, інформаційну і операційну складові; готовність до самоосвіти в професійному середовищі для постійного підвищення кваліфікації.

Формування професійної компетентності працівника соціальної сфери вибудовується з урахуванням основних методологічних тенденцій розвитку сучасної освіти. Методологічні орієнтири аналізу формування професійної компетентності працівника соціальної сфери, як конструкту міждисциплінарного змісту, складають системний, синергетичний, культурологічний, особистісно-діяльнісний, аксіологічний, ситуаційний, компетентнісний підходи.

Системний підхід дає можливість вивчати особистість у формі цілісного уявлення як про живу багаторівневу систему, здатну до власної активності в професійному становленні та затвердженні.

Особистісно-діяльнісний підхід спрямований на розвиток самосвідомості суб'єкта, що визначає його здатність до передбачення, до ідеального проектування своєї діяльності, до самовизначення, самореалізації в структурі діяльності.

Культурологічний підхід передбачає розуміння соціальної освіти як культуротворчого процесу у ВНЗ, необхідність орієнтації освітньо-професійного процесу на формування загальнокультурної компетентності працівника соціальної сфери, ставлення до студента як до суб'єкта культури, здатному до особистісного розвитку в контексті культури і творчої самореалізації.

Сутність аксіологічного підходу до формування гуманістичної спрямованості професійної діяльності визначає ціннісні орієнтації фахівця на власний розвиток і становлення його як особистості, індивіда і суб'єкта діяльності.

Основні положення ситуаційного підходу сприяють новому розумінню відносин «особистості» і «середовища», ситуаційної обумовленості в поведінці людини, її адекватного пояснення лише за допомогою розуміння суб'єктивного значення ситуації для даного індивіда. Визначення ситуації не просто детермінує дії індивіда, а й «весь спосіб життя і саме особистість».

Жодна з перерахованих методологічних концепцій вивчення освіти не може вважатися універсальною, кожна з них несе вантаж своїх проблем, адже освіта підпорядковуються набагато більш складним механізмам. Вибір напрямків розвитку знаходиться в значній залежності від тих глобальних змін, які спостерігаються в сьогоdnішньому світі, розвитку методологічних ідей про становлення і розвиток людини і формуванні його суб'єктивного образу світу, дій людей, наділених свідомістю і волею.

Нова парадигма розвитку освіти задає не тільки основні напрямки в подальшому його розвитку, а й визначає стратегії змістовно – смислового наповнення цих напрямків з тим, щоб задати, з одного боку, особистісний розвиток того, хто навчається, розкриття смислів його життєдіяльності, з іншого – сприяти розвитку особистості як фахівця і ціннісно-смислового пошуку його професійної діяльності.

Осмислення суб'єктності як складної інтегральної якості особистості дозволяє вивчати ті особистісні позиції, які займає студент в освітньо-професійному процесі. Згідно вітчизняним теоріям діяльності та інтеріоризації «можливість стати суб'єктом освітньої та професійної діяльності реалізується в процесі інтеріоризації зовнішніх регуляторів (норм, правил, цінностей) у внутрішні регулятори життя і діяльності студента. При цьому ефект переходу зовнішніх впливів у внутрішньоособистісний план буде тим вище, чим більш вони адекватні різноманітним рівням розвитку суб'єктної позиції майбутнього фахівця».

Аналіз теоретичних джерел дозволяє визначити зміст суб'єктності через внутрішні і зовнішні ресурси особистості, які є у кожного суб'єкта і можуть отримати подальший розвиток при реалізації певних освітньо-професійних програм з формування професійної компетентності працівника соціальної сфери. В свою чергу внутрішні ресурси можна представити через трьохкомпонентну систему: інтроресурси, Інтерресурси і метаресурси суб'єктності.

Інтроресурси суб'єктності визначають розвиток «самості» студента, його Я-

концепції через особистісні структури свідомості, ціннісні орієнтації, цілеспрямованість, активність, рефлексію, внутрішній суб'єктний потенціал.

Інтерресурси суб'єктності характеризуються розвитком соціумного студента. Кваліфікаційна характеристика працівника соціальної сфери передбачає його професійну діяльність в системі «людина – людина», що викликає необхідність розвитку у майбутнього працівника соціальної сфери здібностей до інтерактивного спілкування, цілеспрямованої міжособистісної комунікації в сукупності систем: працівник соціальної сфери – клієнт, працівник соціальної сфери – особистісно значущі для клієнта люди, працівник соціальної сфери – колеги, працівник соціальної сфери – представники різних соціальних інститутів та ін.

Метаресурси суб'єктності припускають розвиток можливостей працівника соціальної сфери впливати на становлення суб'єктної сфери інших людей, їх соціалізацію, визначення життєвого шляху. Процес спільної діяльності працівника соціальної сфери та його клієнта створює можливість особистого контакту між ними, супроводжується професійним зближенням з боку працівника соціальної сфери та особистісною метою клієнта, а також відповідає їх обоєбічним інтересам, мотивам і потребам.

Зовнішні ресурси розвитку суб'єктності працівника соціальної сфери визначаються його професійно-освітнім простором, який не має різких меж, що відокремлюють його від всіх інших сфер, просторів, в яких існує людина. Воно знаходиться в перетині з іншими просторами людини: індивідуально-особистісному, соціокультурному, виховному і т.п. Цей простір впливає на розвиток індивідуального професійно-освітнього простору кожної людини та має багато точок дотику і перетину з ним. Людина, переміщуючись в цих просторах, внутрішньо змінюється, збагачується новими знаннями, вміннями, набуває або відкидає ті чи інші життєві смисли, ціннісні орієнтації, в цілому, виходить на новий рівень розвитку свого особистісного потенціалу.

Говорячи про формування професійної компетентності фахівця соціальної сфери важливим буде наголосити на її складових, а саме: методичній компетентності, соціальній та організаторській компетентності. Саме від цих рівнів залежить професіоналізм працівника соціальної сфери:

1. При яскраво вираженій методичній компетентності соціального працівника можна назвати консультантом. Це скоріше вчитель, що може створювати події. Вид діяльності, який найбільше для нього підходить – із категорії «людина-людина».

2. При провідній соціальній компетентності фахівця соціальної сфери можна назвати месіонером, так як в його діяльності переважає керівництво в більшій мірі особистим досвідом, діяльність якого скоріше підходить до категорії «людина-община».

3. Спеціаліст з переважаючою організаторською компетентністю може бути названий фасилітатором, найбільш повно професійна компетентність такого фахівця соціальної сфери проявляється при діяльності, що відноситься до категорії «людина-група». Завдячуючи його діям можливо в максимальній мірі розкрити потенціал кожного члена групи.

В процесі формування професійної компетентності фахівця соціальної сфери важлива роль приділяється соціальній складовій, а саме соціальній компетентності. Як зазначає в своїй дисертації Муниц Є.С. «Формування соціальної компетентності спеціалістів по соціальній роботі в процесі навчання у ВНЗ», саме соціальна компетентність є одним зі значних чинників, здатних забезпечити стійку життєдіяльність майбутнього фахівця в усіх сферах професійної діяльності. Очевидний і той факт, що вона є необхідною умовою успішної діяльності студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери, що включає освоєння соціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання соціальних функцій, усуває відчуття внутрішнього дискомфорту і блокує можливість конфлікту з соціальним середовищем [6].

Високий рівень соціальної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери – виступає гарантом їх успішної адаптації до умов життя соціуму, що

динамічно змінюється, забезпечує перспективність ефективної соціально – професійної реалізації.

До числа основних додатків соціальної компетентності входять (за Дж. Равеном):

- мотивація і здатність включатися в діяльність високого рівня, наприклад, проявляти ініціативу, брати на себе відповідальність, аналізувати роботу організацій або політичних систем;
- готовність включатися в суб'єктивно значимі дії, наприклад, прагнути вплинути на те, що відбувається у своїй організації або на напрям руху в суспільстві;
- здатність використати свої виведення при виборі стратегії власної поведінки;
- готовність і здатність сприяти клімату підтримки і заохочення тих, хто намагається вводити нововведення або шукає способи ефективнішої роботи;
- адекватне розуміння того, як функціонують організація і суспільство, де живе людина і працює, і адекватне сприйняття власної ролі та ролі інших людей в організації і в суспільстві в цілому;
- адекватне уявлення про ряд понять, пов'язаних з управлінням організаціями. До числа таких понять входять: ризик, ефективність, лідерство, відповідальність, підзвітність, комунікація, рівність, участь, добробут і демократія.

Усі вищеперелічені компоненти компетентності можна віднести до двох сфер: когнітивної і емоційної, вони можуть значною мірою замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина в процес досягнення значимих для себе цілей, тим вище вірогідність того, що він цих цілей досягне [8].

Визначаючи соціальну компетентність, одні вчені віддають перевагу соціальним знанням, інші – засвоєнню умінь, треті доповнюють необхідні знання і уміння певними психологічними якостями і здібностями, четверті підкреслюють в змісті соціальної компетентності певні властивості особи.

Соціальна компетентність фахівця соціальної сфери є сукупністю знань про соціальну дійсність і себе, складних соціальних умінь і навичок взаємодії, гнучкості поведінки в соціальних ситуаціях, здатності досягнення цілей в соціальній взаємодії, розвиток соціально значимих і професійно важливих якостей та їх інтеграцію, що дозволяють швидко і адекватно адаптуватися в соціумі і включає наступні сутнісні характеристики: оперативну соціальну компетентність; вербальну компетентність; комунікативну компетентність; соціально – психологічну компетентність; емоційно – компетентність [6].

Соціальна компетентність є складним і міждисциплінарним поняттям, що обумовлює різноманітні напрямки її дослідження. Дослідження даного феномена проводиться в рамках економічної науки (зокрема, маркетингу та менеджменту); в трудовій сфері та сфері управління персоналом.

Формування соціальної компетентності майбутнього соціального працівника є одним із значущих умов підвищення якості вищої освіти. Система освіти представляється нам ефективною лише тоді, коли в суспільстві буде високий статус людини знаючої, культурної та такої, що успішно соціалізується.

Система роботи по формуванню соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в навчальному процесі вищого навчального закладу включає програми тренінгів різних сторін соціальної компетентності, озброєння студентів досвідом самостійної професійної діяльності в ході виробничої практики, активні методи і форми навчання, що реалізують процес формування соціальної компетентності майбутніх фахівців, а також діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за розвитком цього процесу з метою його корекції.

Найбільш ефективними для формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери являються тренінг розвитку соціальної компетентності, тренінг креативності, тренінг ефективної комунікації, тренінг сензитивності, тренінг упевненості

в собі, оскільки саме вони розвивають соціальну компетентність студентів, формують розширену соціальну ідентичність, сприяючи успішній адаптації студентів до умов життя соціуму, що динамічно міняються, забезпечуючи перспективність їх ефективної соціально – професійної реалізації [6].

До умов, що забезпечують ефективність формування соціальної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки відносяться цільова спрямованість професійної підготовки фахівців на формування соціальної компетентності; реалізація системи роботи по формуванню соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників у ВНЗ; а також діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за розвитком цього процесу з метою його корекції.

Як показують дослідження, прямий перехід від навчального процесу до інтенсивного включення в практичну діяльність в основі своїй малоефективний, якщо відсутня одна важлива ланка – має бути специфічна тренувальна форма роботи, що дозволяє студентові включитися на попередньому етапі в змодельовану практичну діяльність, де вони мають можливість апробувати свої соціальні уміння, а головне, досягнути технологію процесу формування соціальної компетентності. Своєрідність цієї форми не лише в тренінговому характері навчання, але і в самій організації: глибоке занурення студентів в модель майбутньої професійної діяльності в процесі тренінгів і практики, у своєрідність процесу навчання, пов'язаного з організацією усієї життєдіяльності і соціальної взаємодії.

Встановлено, що процес формування соціальної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціальної сфери в процесі професійної підготовки буде ефективним, якщо в освітньому процесі будуть враховані такі умови:

- в якості перспективної мети професійної підготовки фахівців соціальної сфери обрано формування соціальної компетентності;
- зміст підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери інтегрує знання про соціальну дійсність і собі, складні соціальні уміння і навички взаємодії, гнучкість поведінки в соціальних ситуаціях, здатності досягнення цілей в соціальній взаємодії відповідно до завдань розвитку соціально значимих і професійно важливих якостей особи;
- визначена система роботи по формуванню соціальної компетентності майбутніх фахівців в навчальному процесі вищого навчального закладу, що включає програми тренінгів різних сторін соціальної компетентності, озброєння студентів досвідом самостійної професійної діяльності в ході виробничої практики, активні методи і форми навчання, що реалізують процес формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; а також діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за розвитком цього процесу з метою його корекції.

Таким чином, відзначимо, що компетенції як внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і відносин) виявляються в компетентній людині.

Поряд із формуванням соціальної та професійної частини компетентностей існує, як зазначає І. Зимня, соціально-професійна компетентність в якій представлена і діяльнісна, тобто власне професійна, яка заснована на системних міждисциплінарних, структурованих знаннях; безлічі різнорівневих умінь, саморегульованих щодо їх застосування на практиці, наприклад, умінь проектувати, діагностувати, досліджувати, розраховувати, конструювати і т.д. При цьому підкреслимо, що в загальному корпусі цілісної соціально-професійної компетентності виділяються інтелектуально-особистісна база, яка розвивається на кожному освітньому щаблі на основі того, що було розвинене на попередній, і ядерна основна частина, яка формується в освітньому процесі стосовно специфіки та відповідно до задач одержуваної професії.

В цілому, формування соціально-професійної компетентності, на думку І. Зимньої повинно базуватися на чотирьох важливих блоках [1]:

Базовий – інтелектуально забезпечує основні розумові операції на рівні норми розвитку. Відповідно до цього блоку випускник освітньої установи (ВНЗ) повинен характеризуватися як мінімум нормою розвитку таких розумових дій (розумових операцій), як: аналіз, синтез; зіставлення, порівняння; систематизація; прийняття рішення; прогнозування; співвіднесення результату дії з висунутою метою.

Особистісний, в рамках якого людині мають бути притаманні (або він повинен характеризуватися ними) такі особистісні властивості, як: відповідальність; організованість; цілеспрямованість.

Соціальний – соціально-забезпечує життєдіяльність людини і адекватність його взаємодії з іншими людьми, групою, колективом. У відповідності з цим блоком випускник повинен бути здатним;

- організовувати своє життя відповідно до соціально-значущих уявлень про здоровий спосіб життя;
- керуватися в гуртожитку правами і обов'язками громадянина;
- керуватися у своїй поведінці цінностями буття (життя), культури, соціальної взаємодії;
- вибудовувати і реалізувати перспективні лінії саморозвитку (самоудосконалення);
- інтегрувати знання в процесі придбання та використовувати їх в процесі вирішення соціально-професійних задач;
- співпрацювати, керувати людьми і підкорятися;
- спілкуватися в усній і письмовій формі рідною та іноземною мовами;
- знаходити рішення в нестандартних ситуаціях;
- знаходити творчі рішення соціальних і професійних завдань;
- приймати, зберігати, обробляти, поширювати і перетворювати інформацію (бібліотечні каталоги, інформаційні системи, інтернет, електронна пошта та ін.).

Професійний – забезпечує адекватність виконання професійної діяльності. Відповідно до цього блоку випускник повинен вміти вирішувати професійні завдання за спеціальністю, призначенню.

Отже, соціально-професійна компетентність – це сукупна інтегральна особистісна характеристика людини, яка отримала кваліфікацію і характеризується професіоналізмом [2].

Соціально-професійна компетентність в її модельному поданні включає кілька блоків: два базових – блок інтелектуальних, розумових дій, які характеризують людину здібностей і блок особистісних властивостей які розвиваються в процесі навчання буттєвих характеристик людини. Ці два блоки служать базою, передумовою формування соціально-професійної компетентності. І третій блок моделі являє собою безліч взаємозалежних соціальних і професійних компетентностей, де професійні послідовно формуються відповідно до державних, а соціальні – з урахуванням специфіки професійної діяльності, до якої готується фахівець.

Таким чином, узагальнюючи вищевикладене можна сформулювати ряд висновків, що підтверджують важливість та багатогранність формування компетентностей. Компонентна структура компетентності полягає в тому, що: а) компетентність ширше знань і умінь, вона включає їх до себе; б) компетентність включає емоційно-вольову регуляцію її поведінкового прояву; в) зміст компетентності значимо для суб'єкта її реалізації та г) будучи активним проявом людини в його діяльності, поведінці, компетентність характеризується мобілізаційною готовністю як можливістю її реалізації в будь-якій ситуації. Формування професійної компетентності майбутнього фахівця можна здійснити шляхом конструювання її моделей з урахуванням причин, умов їх функціонування та фактів, що впливають на їх продуктивність.

Формування професійної компетентності майбутнього фахівця вибудовується в трьох вимірах: «Особистість», «Середовище», «Освітні стандарти», що утворюють відповідно сукупність трьох взаємопов'язаних полів: соціокультурне поле, особистісно-орієнтоване і особистісно-значуще освітнє поле. В кожній точці перетину цих трьох полів можлива побудова вектора, визначального освітньо-професійний особистісний маршрут молодого фахівця, вершиною якого є професійна компетентність. Освітньо-професійний простір особистості є лише частиною особистісного, і те, як людина вибудовує свій професійний шлях, залежить від його особистісних якостей, однак і професійна діяльність впливає на особистість і є чинником особистісного саморозвитку.

У професійній компетентності фахівця соціальної сфери як особливо значущу дослідники виділяють соціальну компетентність. Система роботи з формування соціальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери в навчальному процесі вищого навчального закладу включає програми тренінгів, озброєння студентів досвідом в ході практики, активні методи та форми навчання, а також діагностичний інструментарій, здатний забезпечити контроль за розвитком цього процесу з метою його корекції.

Важливою є соціально-професійна компетентність, що являє собою сукупне, сформоване на базі інтелектуальних (зокрема, розумових) здібностей і особистісних властивостей якість людини, дозволяє визначити його як компетентного в своїй області, адже в період сьогодення ефективно діє той фахівець, що адекватно реагує на нові соціальні очікування, здатний до творчого зростання і професійного самоудосконалення, до постійного оновлення своїх особистих ресурсів.

Література

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня – № 5. – 2003.
2. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) // Проблемы качества образования. Кн. 2. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Локшина О. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу / О. Локшина // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 16–21.
5. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранный язык в школе. – 2004. – № 7.
6. Муниц Е.С. Формирование социальной компетентности специалистов по социальной работе в процессе обучения в вузе/ Е.С.Муниц // Вестник калининградского юридического института МВД России. Вып.1 (17): научно-теоретический журнал. – Калининград. – 2009. – С. 103–106.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка: 70000 слов / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 23 – е изд., испр. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
8. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
9. Советский энциклопедический словарь. 3-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр «Эйдос» WWW/eidos.ru/news/compet/htm.
11. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации: учеб.-практ. пособие / С.В. Шекшня. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2002. – 355 с.
12. Шишов С.С., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Педагогическое

- общество России, 1999. – 455 с.
13. White R.W. Motivation Reconsidered: The Concept of Competence // Psychological Review, 1959. – №66.

4.5. ОСВІТНІЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ ТА СУЧАСНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Філософія освіти як сукупність світоглядних теорій у сучасній Україні зумовлює розробку різноманітних моделей освіти і виховання, а також освоєння інноваційних освітніх технологій, зокрема шляхом використання навчально-виховного і розвиваючого ресурсу засобів масової інформації. Ідеї філософії освіти сприяють методологічним пошукам, становленню відповідного типу особистості в освітньому просторі вищого навчального закладу. Випускник університету повинен мати високий рівень загальної і професійної компетентності, вільно орієнтуватися у сучасному освітньо-виховному просторі та використовувати його ресурси для саморозвитку та самовдосконалення, що визначено основоположними філософськими принципами концепцій про основи виховання, розмаїття яких може бути узагальнене до двох основних напрямків: сцієнтистсько-технократичного та антисцієнтистського. Зокрема «для представників сцієнтистсько-технократичного напрямку характерним є прагнення до раціоналізації процесу виховання, розробки наукових технологій виховання, що ґрунтуються на конкретних наукових знаннях. У вихованні тут домінує практична, утилітарна мета адаптації індивіда до вимог соціального середовища (соціалізація), гармонізації відносин індивіда і суспільства. Прихильники антисцієнтизму вбачають головну мету в тому, щоб зменшити процес маніпулювання поведінкою вихованців, заперечити конформізацію, авторитаризм у вихованні» [2, с. 135], тобто утвердити ідею виховання не як реалізацію задумів вихователя, а процес власного саморозвитку індивіда

Стан розробленості проблеми використання засобів масової інформації в освітньому просторі університету виявляє міжгалузевий шлях її вирішення, оскільки в ньому беруть участь філософи, педагоги, психологи, журналісти, зусиллями яких узгоджуються філософські, педагогічні, соціальні, культурологічні, політичні, антропологічні проблеми тощо. Вирішенню проблем освітньо-виховного простору (навчального закладу, особистості), визначенню його сутності щодо мети і завдань навчання і виховання та структурно-змістових елементів у їх взаємодії присвячено праці А. Алексюка, О. Мещанінова, О. Хмельницької, А. Яковлева та інших; питанням специфіки медіакультури, її впливу на суспільство та особистість, використання медіаосвітніх технологій у навчальному процесі вищої школи – праці українських та зарубіжних науковців: М. Гриневича, Д. Белла, К. Левківського, М. Маклюєна, Л. Найдьонова, Г. Онкович та інших. Однак проблема місця, ролі і значення засобів масової інформації в освітньо-виховному просторі університету в умовах утвердження гуманістичної парадигми освіти є недостатньо розробленою.

Засоби масової інформації (ЗМІ), мас-медіа, медіа – це ресурс радіо, телебачення, преси, кіно, фотографії, відео, мультимедійних комп'ютерних систем, Інтернет, призначенням яких є звернення до масової аудиторії, доступність широкому загалу, корпоративний зміст виробництва і розповсюдження. В освітньому просторі українського сучасного університету засоби масової інформації функціонують спорадично, ситуативно, оскільки вища освіта України робить перші кроки по розробці і впровадженню у навчально-виховному процесі фахової підготовки студентів системного, цілеспрямованого використання ресурсу ЗМІ, умовою чого є медіакультура суб'єктів цього процесу як сукупність духовних цінностей, створених інформаційно-комунікаційними засобами, що функціонують у суспільстві, щодо елементів культури комунікації, пошуку, збирання, виробництва і передачі інформації, а також культури її сприймання соціальними групами та соціумом у цілому. Для користувача і споживача ресурсу ЗМІ необхідно володіти медіаграмотністю, що дозволяє критично аналізувати медіаповідомлення з тим, щоб бачити там пропаганду, цензуру, односторонність у науковому висвітленні, новинах і програмах суспільного інтересу, свідомо сприймати і критично тлумачити наукову інформацію, відділяти реальність від її віртуальної симуляції,

осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують, причини таких дій, а також розуміти структурні елементи, які впливають на інформацію (власник медіа, модель фінансування, політичні, наукові уподобання тощо). Як зазначають розробники програми з медіаосвіти в умовах вишу, «медіакультура особистості також є необхідною умовою ефективної взаємодії з мас-медіа, адекватної поведінки в інформаційному середовищі» [14, с. 8]. Формуванню світоглядних позицій, інтересів, потреб, ідеалів, мотивів, ціннісних орієнтацій, свідомості, переконань, суджень, а також конкретних рис характеру, моделі та культури поведінки засобами масової інформації підпорядковані цілі і завдання медіавиховання студентської молоді. Студент як користувач і споживач ресурсу ЗМІ повинен володіти розумінням видів медіа та їх впливу на свідомість людини і суспільство, вміти користуватися різними медіатехнологіями, вести пошук необхідної інформації, робити її правильний вибір та створювати медіапродукти, у чому полягає суть поняття медіакомпетенції.

Сучасне суспільство постійно збагачується інформаційними ресурсами, що передбачають широке використання сучасних інформаційних технологій, надання можливості користуватися та обмінюватися інформацією і знаннями, виробляти інформаційні продукти, повною мірою реалізуючи особистісний потенціал кожної людини щодо професійної кар'єри та якості власного життя, а формування єдиного інформаційного простору висуває певні вимоги до всіх сфер суспільного життя. Зокрема, це стосується системних перетворень освітнього процесу та модернізації національної системи освіти в питаннях, пов'язаних з інформатизацією і комп'ютеризацією.

Інтерактивна взаємодія між споживачами та ЗМІ розкрита у державних документах, зокрема, у Державній програмі «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці на 2006–2010 рр.», Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про вищу освіту», де наголошується, що входження України в Європейський освітній простір вимагає якісно нового підходу у підготовці студентів до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності [4; 7; 10]. Як зазначено у Концепції впровадження медіаосвіти в Україні [10] та інших нормативних документах, підготовка фахівців до їх професійної діяльності в умовах розвитку сучасних інформаційно-комунікаційних технологій можлива за умови оснащення освітніх закладів електронними засобами навчання та телекомунікаційними засобами доступу до інформаційно-освітніх ресурсів. Таким чином, на сучасному етапі найважливішим завданням вищої освіти є підготовка випускників до успішного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності.

Сучасний університет є освітнім і науковим центром, відкритою системою для поповнення знань, у якій особистість може задовольнити запити і потреби у сфері науки, освіти та культури. Як зазначає О. Мещанінов, «головними принципами, які притаманні університету незалежно від історичної епохи і характеру її розвитку, є повнота пропонованого в університеті наукового знання; дух свободи творчості у процесі викладання та навчання; здатність університету до самооновлення шляхом підготовки викладачів та вчених» [13, с. 131–132]. Традиційна, або класична, модель університету, за А.М. Алексюком, є взірцем систематизованої передачі молодому поколінню універсальних елементів знань, культури та досягнень науки, найвищих зразків людської діяльності [1, с. 96]. Освітня діяльність університету класичної моделі зорієнтована на підготовку перспективної, високоосвіченої та культурної людини для потреб суспільства. Відповідно до концепції традиціоналізму освітня система спрямовується на вирішення завдань формування базових знань, умінь та навичок, що дозволяє студентам перейти до самостійного засвоєння знань, цінностей та вмінь більш високого рівня порівняно із засвоєним. Основними принципами діяльності є широка автономія при достатньому державному фінансуванні, самоуправління кафедр, вільний характер досліджень без вузького практичного спрямування, що створило умови в освітньому просторі університету свободи викладання для професорів з поєднанням науки та навчання

студентів.

Освітній простір університету, у визначенні О. Хмельницької, – це «соціально-педагогічна система, що ініціює розвиток і реалізацію творчого потенціалу суб'єктів виховання з урахуванням культурних, національних, регіональних традицій і потреб особистості. Основна мета такого простору – розбудити у студента і максимально розвинути закладений у ньому потенціал до саморозвитку. Отже, чим більше студент використовує можливості освітнього та виховного простору, тим активніше відбувається його професійне становлення» [16, с. 193]. Однією із можливостей освітнього простору університету є забезпечення використання суб'єктами навчання пізнавально-комунікативного потенціалу засобів масової інформації, роль і значення якого обумовлена зміною освітньо-виховної парадигми в Україні і світі, яка орієнтована на всебічний розвиток духовно-соціальної сутності людини, створення необхідних умов для того, щоб вона у своєму житті реалізувала головне своє покликання – самопізнання.

Опираючись на визначення Т. Куном парадигми як загально визначених наукових досягнень, які упродовж певного періоду дають науковому загалу «модель, особливу позицію постановки і розв'язання проблеми, спосіб бачення світу» [11, с. 11], говоримо про зміну парадигми освіти на початку 90-х років ХХ ст. як відхід від традиційно-раціоналістичної моделі навчання сциєнтистсько-технократичного спрямування і перехід до гуманістичної, особистісно орієнтованої у межах антисциєнтистської орієнтації. Традиційно-раціоналістична модель освіти орієнтована здебільшого на репродуктивну передачу молодому поколінню тієї сукупності базових знань, умінь і навичок, які сформовані у рамках культурно-освітньої традиції. Таке навчання здійснює вплив на механізми пам'яті студента, а не мислення, а його метою є формування особистості із задалегідь заданими властивостями, вузька спеціалізація, утилітаризм, практичне пристосування майбутнього фахівця до існуючого суспільства і виробництва, причому успішність підготовки вимірюється за критеріями рівня навченості і соціалізованості. Особистісно орієнтована, гуманістична модель освіти у центр освітнього процесу ставить особистість студента і його розвиток як суб'єкта життєдіяльності, вона орієнтована на розвиток внутрішнього світу особистості, на міжособистісне спілкування, діалог, на психолого-педагогічну підтримку в особистісному зростанні, свободу і творчість, вибір власної траєкторії освіти. Ця модель освіти і виховання передбачає «паралельне», одночасне здобування освіти у різних навчальних закладах, дистанційне навчання, «відкриті школи», «відкриті університети», зокрема за допомогою Інтернету та інших засобів масової інформації та комунікації (радіо, телебачення, кінематографія, преса, реклама). Слід зазначити, що в освітньому просторі України сучасний університет виявляє ознаки переходу від консервативної традиційної моделі до гуманістичної.

У освітньому просторі сучасного університету розвиток нових інформаційних систем, використання ЗМІ дозволяє здійснювати дистанційну освіту, що передбачає комплекс освітніх послуг, які надаються до використання за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від освітньої установи. Особливостями дистанційного навчання є індивідуальне спілкування, робота викладачів-тьюторів, які виступають у ролі консультантів та організаторів і несуть персональну відповідальність за кожного, хто навчається, особистісно орієнтований характер навчання, у якому важливу роль має позитивна мотивація навчання, статусна роль студента як основного суб'єкта освітнього процесу, який здійснює самостійний пошук потрібної інформації, її аналіз та систематизацію, самоконтроль, самооцінку якості своєї освіти, обирає мультимедійні засоби (текст, наочні засоби в статичній і динамічній, звуковий супровід) та інше. Таким чином дистанційна освіта вирішує низку освітніх завдань та, в цілому, життєвих проблем особистості, такі як: доступність освіти; створення системи безперервної освіти, підвищення якості освіти; забезпечення функціональної грамотності населення; надання можливості отримати освіту особам з фізичними вадами, які не мають можливості навчатися у традиційній системі; можливість здійснення освіти для особливо

обдарованих людей незалежно від місця їх проживання; об'єднання зусиль і можливостей різних освітніх закладів, створення їх об'єднань; інтеграція і глобалізація освіти, створення загального освітнього простору [13, с. 138–141]. Нові інформаційні технології дають можливість створення «відкритих» освітніх установ та доступу до них із простору «системних», традиційних університетів, які переходять до навчання на відстані у якості додаткової освіти. Згідно із Звітом Світового банку, на межі ХХ–ХХІ ст. у світовому освітньому просторі існувало 11 так званих мега-університетів – всесвітніх відкритих університетів, до яких щорічно зараховувалося більше 100 000 студентів. Варіант відкритого університету – «віртуальний університет, який використовує супутниковий зв'язок та Інтернет для передачі курсових матеріалів, що дає людям, які живуть у різних регіонах, можливість користуватися одними й тими ж ресурсами» [8, с. 75]. Це неінституціональна модель університетської освіти, яка в орієнтації на людину зорієнтована на надання освітніх послуг поза традиційними соціальними інституціями, якими є університети.

Гуманістична модель освіти в Україні і світі має свою передісторію виникнення і розвитку, коли в кінці ХІХ – на початку ХХ ст. у Західній Європі та США утвердилися ідеї т.зв. реформаторської педагогіки – це сукупність передових педагогічних напрямів, що сформувалися на противагу парадигмі педагогічного традиціоналізму. Як зазначає О. Караманов, у цей період у системі освіти, у педагогічній теорії і практиці відбуваються значні зрушення, утверджується принцип гуманізму, особистісний підхід, що декларує повагу до дитини як самоцінної і самодостатньої особистості. Ліберальна ідеологія, що опиралася на філософські, психологічні розробки проблеми людини, проголошувала право кожної людини на навчання, незалежно від її майнового, соціального статусу, відповідно до її природних можливостей, нахилів і здібностей. У теоретичних розробках ідей реформаторської педагогіки визначаються і втілюються у життя нові методики, педагогічна теорія при цьому базується на соціологічних та психологічних, філософських концепціях, що сприяє удосконаленню системи освіти в цілому, зближенню педагогіки із різними сферами наукового знання, утвердженню педагогічного прагматизму [9, 5 – 6]. Саме у цей період виникає така галузь наукового знання, як філософія освіти, засновником якої є англо-американський філософ Джон Дьюї, який обґрунтував існування і предмет філософії освіти як детермінований природою самої філософії: «Якщо філософія сама байдуже ставиться до виховання, вона – не філософія. Філософію можна визначити як загальну теорію виховання» [5, с. 55].

Виокремлення філософії освіти як самостійного дослідницького напрямку у зарубіжній філософії продовжило ідеї реформаторської педагогіки, унаслідок чого сформувалася досить розгалужена система напрямів, зокрема у парадигмі антисцієнтичної освіти і виховання розвиваються педагогічна антропологія; герменевтичні напрями (феноменологічний, екзистенціальний, діалогічний); критично-емансипаторська; психоаналітична; постмодерністська; релігійно-теологічна. Кожна з них акцентує на певних моментах педагогічного знання, педагогічної діяльності, освітньої системи. У сучасній педагогічній антропології, герменевтиці та екзистенціалізмі завдання філософії освіти вбачається у виявленні сенсу освіти, формуванні нового образу людини, адекватної її існуванню. Узагалі, у ХХ ст. філософи більшою мірою стали запроваджувати принципи філософії до вивчення проблем освіти. Філософія, як зазначає А. Яковлев, «прагне знайти вирішення проблем педагогічної теорії і практики, при цьому вже не обмежується описом і рефлексією щодо стану освіти, її цілей і рівнів, а висуває проекти її перетворення і побудови нової системи освіти з новими ідеалами та цілями» [17, с. 97]. Філософія освіти дає найбільш загальні настанови для розвитку теорії та методології освіти і педагогіки, а як система взаємопов'язаних ідей об'єднує у собі глибинні соціально-економічні відносини, політику держави, її ідеологію та відповідні їм соціальні інститути, суспільну свідомість і культуру спільноти на даному етапі її історичного розвитку. При цьому найважливішим завданням філософії освіти є з'ясування пріоритетів в оцінюванні

справжнього стану суспільства і процеси прогнозування його майбутнього розвитку. У такий спосіб теоретико-методологічна основа філософського знання визначає зміни освітньої парадигми, можливості застосування ресурсу ЗМІ в інтерактивних технологіях, утвердження особистісно орієнтованого навчання як відповіді на соціальні виклики, обумовлені вимогами інформаційного суспільства, суспільно-політичною ситуацією в Україні та світі. В умовах застосування інтерактивних технологій навчання студенти займають активну позицію у засвоєнні знань, водночас значно підвищується особистісна роль викладача, оскільки світогляд та світоглядно-методологічна підготовка викладача університету в освітніх умовах реалізації інформаційно-трансформаційних процесів у суспільстві має передусім той сенс, що саме через вчительство у найширшому розумінні його функції так чи інакше відбувається формування реально функціонуючого світогляду і подальше його «саморозповсюдження». У сучасних умовах студентів потрібна не лише стійка база знань, яку він отримує в університеті, її інформативна, фахова наповненість, але й здатність до творчості, до самовдосконалення – як духовного, так і професійного. Концептами розуміння процесу навчання і виховання у межах гуманістичної особистісно орієнтованої парадигми є засади педагогічних відносин у міжособистісних зв'язках, діалогічних відносинах, симетрична комунікація суб'єктів, педагогічна взаємодія як комунікація, причому сенс більшості із яких пов'язані із застосуванням у освітньому просторі сучасного університету пізнавально-комунікативного ресурсу засобів масової інформації.

Таким чином, новий спосіб цивілізаційного розвитку, широке впровадження інформаційних та комунікаційних технологій в усіх сферах діяльності людини зумовлюють нові тенденції в освіті, що впливають на функціонування та розвиток сучасного університету і трансформують його класичну ідею, відкривають багато нових можливостей для університетської освіти. Основна мета університетської освіти в інформаційному суспільстві – створити середовище обміну, засвоєння, передачі та продукування інформації. Відповідно виникають нові моделі університету, які прагнуть якомога більше відповідати інформаційним стандартам. Проблема підвищення якості університетської підготовки на основі використання пізнавально-комунікативного ресурсу засобів масової інформації, а також шляхом медіаосвіти є актуальною для філософії освіти, оскільки ефективність роботи вищої школи залежить від готовності суб'єктів навчально-виховного процесу реалізувати мету і завдання гуманістичної, особистісно орієнтованої парадигми освіти та розвитку, сприймати нові ідеї, приймати нестандартні рішення, ініціювати та здійснювати якісні зміни у професійній діяльності. Сучасний університет має розвивається у тісній взаємодії із розвитком суспільства, яке у процесі модернізаційних змін і оновлення ставить нові вимоги до університету і викладача. Це у свою чергу ставить завдання перед вищим навчальним закладом шукати нові підходи до фахової підготовки студентів, створювати умови їх застосування в освітньому просторі університету на основі використання ресурсу сучасних засобів масової інформації. Комунікативний потенціал засобів масової інформації підсилює індивідуальний підхід у навчанні і перетворює університет у простір міжкультурної та інтеркультурної комунікації, у якому відбувається трансформація взаємовідносин викладач-студент, формується комунікативна культура, реалізується інтерсуб'єктивний потенціал як особистості викладача, так і студента.

Література

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія [Підручник] / А.М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с. – С. 96–118.
2. Виховання // Філософський словник соціальних термінів. Видання третє, доповнене. – Х.: «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с. – С. 134–136.
3. Гриневич М.С. Медіаосвіта молоді в рамках Болонського процесу. // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору: Вища освіта

- України. – Дод. 3. – Т. V (12). – 2008. – С. 134–139.
4. Державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006–2010 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.chnu.cv.ua/index.php?page=ua/grants/main/933>.
 5. Дьюи Дж. Введение в философию воспитания / Дьюи Джон. – М.: ЦК Всерос. союза работников просвещения, 1921. – 62 с.
 6. Закон України «Про вищу освіту» № 2984-III, зі змінами від 19 січня 2010 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://crl.dsmu.edu.ua>.
 7. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua>.
 8. Знание на службе развития: Отчет Мирового банка. – М.: Весь мир, 1999. – 320 с.
 9. Караманов О.В. Развитие реформаторских идей освіти і виховання у Східній Галичині в першій третині ХХ століття / О. Караманов: автореферат дисертації ... канд. пед. наук (13.00.01). – Львів: Видав. центр Львівського нац. ун-ту імені Івана Франка, 2004. – 20 с.
 10. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.ispp.org.ua/news_44.htm.
 11. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 304 с.
 12. Маклюэн М. Понимание медиа: внешние расширения человека. Understanding Media: The Extensions of Man / М. Маклюэн – М.: Кучково поле, 2007. – 464 с.
 13. Мещанинов О.П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні [Монографія] / О.П. Мещанинов. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с.
 14. Навчальна програма «Медіаосвіта (медіаграмотність)» (для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників) [Розробники: Левківський К.М., Іванов В.Ф., Даниленко В.І., Мележик В.П., Волощенко О.В.]. – К.: Центр інноваційних технологій, 2011. – 88 с.
 15. Найдьонова Л.А. Перспективи розвитку медіаосвіти в контексті Болонського процесу: процесуальна модель медіакультури /Л.А. Найдьонова // Болонський процес і вища освіта в Україні та Європі: проблеми й перспективи. – К., 2007. – С. 162 – 168.
 16. Хмельницька О.І. Сутність та характеристика елементів освітньо-виховного простору сучасного університету / О.І. Хмельницька // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – Вип. 2 (49). – Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – С. 189 – 194.
 17. Яковлев А.О. Філософські концепції освіти: методологічний і аналітичний потенціал / А.О. Яковлев // Вісник Нац. ун-ту «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – № 2 (16). – 2013. – С. 91–99.

ВИСНОВКИ

1. На основні концепції інформаціоналізму (М. Кастельс) переосмислено поняття «суспільство знань»; визначено ризики університету у суспільстві знань у зв'язку з його інкорпорацією у суспільство (асиміляція, інтеграція та гомогенізація університету); ідентифіковано часові (навчання-дослідження) та просторові (націоналізація-інтернаціоналізація) складові місії сучасного університету та відповідні асиметрії, що склалися в процесі цивілізаційних трансформацій; доведено, що у суспільстві знань а) університетська освіта стає домінуючим видом культурної практики з формування відповідних інтелектуальних стратегій та створення нових можливостей гуманітарного розвитку, б) фундаментальний перетворювальний ефект самовизначення особистості пов'язаний з залученням її до інформаційних мереж, результатом чого мобільність стає культурною якістю особистості, а основна мета вищої освіти – культурна, соціальна, фахова, психологічна мобільність – головним здобутком випускника університету.

2. Досліджуючи проблеми університетської освіти України в контексті євроінтеграції, сформульовано основні методологічні засади її дослідження. Визначено завдання університету «суспільства знань»: створення когнітивних і морально-комунікативних підстав «суспільства знань» та реальна переорієнтація стратегічних завдань університетської освіти від моделі дисциплінарного знання і спеціалізації до моделі інтердисциплінарної та трансдисциплінарної компетентності у напрямі самоорганізації і розвитку трансверсального мислення як нового історичного типу універсальності в епоху плюралізму; доведено, що університетська освіта має стати трансдисциплінарною за характером пізнання, трансдискурсивною за змістом; виявлено шляхи формування нової етики розподілу знань.

3. На основі аналізу рейтингів міжнародних університетів, різних моделей університету, виявлених тенденцій та суперечностей його розвитку, Закону України «Про вищу освіту» з'ясовано, що основу *дослідницько-навчальної моделі університету в Україні* як релевантної у сучасних умовах складає розуміння феномену університету через його соціальні функції в суспільстві знань як: *автономного* (здатного до самостереження та самозабезпечення у виконанні своєї місії, самоорганізації і самокорегування в управлінні, дослідницькій, навчальній та виховній роботі); *трансформативного* (здатного до самозмін у суспільстві, що трансформується); *глокального* (здатного піднятися до вирішення глобальних проблем, але в той же час, знаходячись у певному соціокультурному просторі, підтримувати його унікальність); *транскультурного* (здатного створювати динамічний простір міжкультурної комунікації); *трансдисциплінарного* (здатного організувати академічну діяльність за межами дисциплінарних матриць та окремих наукових парадигм, у постконвенціональному просторі, в рамках постнекласичної наукової раціональності, на основі науково-дослідницьких проєктів, спрямованих на дослідження феноменів складності); *мережевого* (здатного бути відкритим, переважно неієрархічним, децентрованим в управлінні і визначенні напрямів наукових досліджень та освітніх програм, диверсифікованим у фінансуванні, дослідницьких та освітніх замовленнях, ангажованим множинними центрами влади та ідеологічного впливу, здатного бути центром перетину інформаційних «просторів потоків» тощо); *соціально-інтегративного* (здатного бути центром культуротворення, розвитку індивідуальної свободи та захисту прав людини, формування індивіда як автономного, комунікативного і відповідального суб'єкта соціальної дії, активного члена громадянського суспільства як суспільства деліберативної демократії та творчого агента культури миру); *трансверсального* (зорієнтованого на нове розуміння універсальності як критичної, що вибудовує переходи між відмінностями, не редукуючи їх до всезагального, а вивищуючи унікальність одиниці (індивіда, культури, витвору мистецтва, наукової парадигми, комунікативної спільноти тощо), на забезпечення єдності різноманітного); *центру* забезпечення освіти

упродовж життя у річищі освіти для дорослих на основі теорії трансформативного навчання.

Результати дослідження можуть бути використані для формулювання освітніх стратегій в українському суспільстві, модернізації вищої освіти України, зокрема університетської освіти, а також в процесі викладання університетських курсів. Результати НДР можуть бути використані Міністерством освіти і науки України, ВНЗ України, установами НАПН України, радами ректорів регіональних університетських центрів України та позитивно вплинути на процес реформування університетської освіти у відповідності з сучасними світовими стандартами.

Наукова значущість роботи полягає у розробці концепції університетської освіти в Україні, що передбачає врахування сучасних соціокультурних викликів, включаючи ризики глобалізації та розуміння ролі освіти в суспільстві, а також наукових передумов, філософських та ціннісно-моральних орієнтирів. Наукова значущість НДР безпосередньо пов'язана з дослідженням проблем вищої школи, освітніх процесів, імплементаціями західних підходів до стандартів у вітчизняну систему університетської освіти, розробкою моделей оцінки ефективності університетської діяльності в сучасних умовах.

Соціальна значущість даного дослідження впливає з Національної доктрини розвитку освіти України, Державної національної програми «Освіта. Україна ХХІ століття», Державної програми «Трансформація гуманітарної освіти в Україні», Закону України про вищу освіту. Соціальна значущість НДР пов'язана, по-перше, з розумінням ролі сучасного університету у становленні глобального громадянського суспільства як міжнародного університетського проекту освіти для дорослих, в рамках якого відбувається становлення теорії і практики трансформативного навчання. Його метою є сприяння становленню дорослого індивіда, здатного мислити і діяти як автономний і відповідальний суб'єкт у контексті комунікації та співпраці, що реалізує своє громадянство в рамках демократії і прийняття моральних рішень в ситуації швидких змін. По-друге, в дослідженні процес навчання в університеті «суспільства знань» розуміється як такий, що виходить за рамки суто професійної підготовки, сприяє загальному процесу соціалізації засобами формування нового наукового (постнекласичного, трансдисциплінарного, інтегративного) мислення, що конкретизується у суспільних відносинах як критично-комунікативне мислення і характеризується посибілістською модальністю та гіпотетичної позицією стосовно до фактів та норм. По-третє, навчання в університеті, як покано в розробленій концепції, виходячи за межі вузько спеціалізованого експертного знання, стає галуззю інтелектуальної просвіти, творчо-комунікативного конструювання, набуття індивідами активного трансформативного модусу життєдіяльності. Таке навчання у своїй цілісності є основою для формування творчого, компетентного і відповідального ставлення до різних конкретних проблем індивідуального і суспільного життя.