

ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ



25 РОКІВ ВІДРОДЖЕННЯ



НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
"ОСТРОЗЬКА АКАДЕМІЯ"

Quo vadis, Університете?

За редакцією
Дмитра Шевчука

Острог
Видавництво Національного університету «Острозька академія»
2020

УДК 378
Q 10

*Друкується за ухвалою вченої ради
Національного університету «Острозька академія»
(протокол № 2 від 26 вересня 2019 року)*

Рецензенти:

Сергій Терепищій, доктор філософських наук, професор
Віталій Мудраков, кандидат філософських наук, доцент

Q 10 **Quo vadis, Університете?** / За редакцією Дмитра Шевчука. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 248 с.

ISBN 978-617-7328-82-6
DOI 10.25264/978-617-7328-82-6

Книга присвячена аналізу сучасного становища Університету. Автори звертають увагу на ідею та місію Університету в сучасних умовах, вказують на зміни, які мають відбутися у вищій освіті, вивчають вплив глобальних трансформацій на університети та роль традиції для існування цієї інституції. Увага дослідників зосереджена також на розвитку науки в сучасних університетах, місці та ролі світоглядних дисциплін в університетських освітніх програмах. Книга адресована усім, хто цікавиться розвитком вищої освіти в умовах сучасності.

УДК 378
Q 10

ISBN 978-617-7328-82-6

© Видавництво Національного університету
«Острозька академія», 2020

ЗМІСТ

Вступ	7
Микола Зайцев Ідея університету Вільгельма Гумбольдта та сучасність	9
Дмитро Шевчук Сучасний університет: традиція, яка творить майбутнє	17
Міхал Виросткевіч Університет як простір інтегрального розвитку людини-особистості	33
Тарас Фініков Університет і проєкт: континуальність та дискретність	55
Михайло Бойченко Природне право на вищу освіту, або Яких змін потребує сучасний університет, а що не має змінюватися ніколи	69
Тарас Добко Чи можуть малі університети вигравати у великих?	84
Володимир Бахрушин Вища освіта України на шляху від планової економіки до глобальної конкуренції і цифрової трансформації: законодавчий аспект	102
Марек Квек Соціальна стратифікація в науці: роль і наслідки	129
Максим Стріха Українські університети на тлі національного наукового ландшафту: минуле, сучасне й спроба прогнозу	172

Віктор Зінченко	Концепції та тенденції глобальних інституційних трансформацій у контексті освітньо-наукової інтернаціоналізації.....183
Тетяна Матусевич	Гендерна композиція університету: природня сегрегація чи штучний конструкт?197
Наталія Бойченко	Місце та роль етичних дисциплін в сучасній університетській освіті212
Panos Eliopoulos	The sophists and J. S. Mill on the epistemological as an ethical problem: a legacy for the modern university226
Відомості про авторів245

ВСТУП

«Доводиться визнати, що сьогодні, коли західні суспільства вступають у двадцять перше століття та третє тисячоліття нашої ери, університет перебуває у кризовому стані й ризикує втратити довіру», – писав майже тридцять років тому Ярослав Пелікан у своїй книзі «Ідея Університету. Переосмислення». Минуло три десятки років від часу озвучення цієї тези, ми вже широкими кроками йдемо двадцять першим сторіччям і третім тисячоліттям нашої ери, а дискусії про кризу Університету тривають, як і не вщухають голоси, які стверджують, що треба переосмислювати його Ідею. До цього додається «перманентне» прагнення реформувати сферу освіти, зокрема й університетську. І не лише в нашій країні. До речі, Ярослав Пелікан також згадує про це, коли пише: «Нині широко розповсюдилась не лише критика університету, а й потяг до реформування освіти на всіх рівнях».

В Україні можна назвати декілька цікавих спроб помислити і переосмислити ідею та місію університету. Ці думки віддзеркалено в публікаціях, наприклад, «Ідея Університету. Антологія» (Львів: Літопис, 2002), «Покликання університету» (Київ, 2005), «Дух і Літера № 19. Університетська автономія» (Київ: Дух і літера, 2008), «Академічна чесність як основа сталого розвитку університету» (Київ, 2016). До цього можна було б додати ще низку праць окремих дослідників та експертів вищої освіти, чії ідеї щодо теперішнього становища університету та його майбутнього обговорюють у публічному просторі.

Ми вирішили долучитися до дискурсу, у якому триває суперечка про становище сучасного університету. Чотири роки тому в Національному університеті «Острозька академія» було започатковано дискусійну платформу «Місія сучасного університету». Під час зустрічей ми обговорили чимало проблем, пов'язаних із сучасним університетом: як впливає на

нього класична спадщина і як він формує свою «організаційну сагу»? Яка модель університету найбільш відповідає сучасності? Яку роль відіграють університетські рейтинги? Як створюються підприємницькі університети? І ще багато інших, не менш важливих питань. Цю книгу хочемо представити як своєрідний підсумок тих дискусій, що відбулися в стінах нашого університету. Частина авторів цього видання була очними учасниками, частина долучилася до нашої дискусійної платформи своїми текстами.

Питання «Quo vadis, Університете?», винесене в назву книги, – дещо теологічне і телеологічне. Теологічне, бо відсилає до оповіді про апостола Петра. Окрім пояснення через відсилання до історії, що сягає перших років християнства, цей вислів має також метафоричне значення. Він передбачає потребу задуматися про те, чи правильно ми діємо, чи правильними цінностями керуємося. Телеологічним цей вислів є через указівку на ціль. Чи має університет ціль, до якої він рухається? Чи відповідає ця ціль сутності самого університету та запитам нашого суспільства?

Важко собі уявити краще місце, у якому варто провести частину свого життя, аніж університет. Він – не просто інституція, хоча й вимагає менеджменту, формалізації своєї структури, упровадження чітких правил. Але ця формалізація інституційності університету не «тоталізується», якщо можна так сказати. Вона не заганяє в суворі рамки й не детермінує практики абсолютною мірою. Цього, зрештою, не дає їй зробити спільнота університету. Завдяки академічній спільнотності структура університету наповнюється духом, який не є абстрактним, бо формується життям, що тут вирує. Це життя сповнене прагненням знань і свободою, яка це прагнення скеровує. Водночас прагнення, що наповнює дух університету життям, зумовлює його рух. Споглядаючи цей рух, якраз і постає питання: «Quo vadis, Університете?».

Дмитро Шевчук

ІДЕЯ УНІВЕРСИТЕТУ ВІЛЬГЕЛЬМА ГУМБОЛЬДА ТА СУЧАСНІСТЬ

Микола Зайцев

Починаючи з часів античності, освітні структури завжди були в авангарді соціокультурних процесів. Вони, значною мірою, визначали їх смислову «заплідненість» та основні параметри. Спостерігається певна відповідність між станом соціуму та наявними в його системі освітніми структурами. Звичайно, що ця взаємозалежність не є безпосередньою, і все ж вона існує. На жаль, ми не маємо належного теоретичного осмислення цієї залежності як у цілому, так і для нашого соціуму зокрема.

З позиції цієї відповідності співвідношення соціуму і освітніх структур відбувалось і становлення так званого «класичного університету» В. Гумбольдта. Його ідея була значною мірою зумовлена наявними обставинами, у яких знаходилась на той час Німеччина. Це був період відчутної потреби не лише активізації національної самосвідомості, але й масштабного – культурного відродження Німеччини в цілому. Усе це було одним з виявів реакції на вторгнення військ Наполеона, який, хоч і був представником французької революції, яку так вітали передові німецькі інтелектуали, проте військові поразки та руйнування близьких серцю німецького обивателя феодаль-

них порядків, принизив його національну гідність, але пробуdiv національну самосвідомість.

Ідея, якою керувався В. Гумбольдт у своїх планах розбудови належної освіти, полягала в тому, що соціокультурний поступ визначається характером та рівнем розвитку окремих особистостей – еліти суспільства, а той своєю чергою залежить від змісту та характеру освіти. Вільна освіта сприяє цілісному розвитку людини як самоцінного та самодіяльного суб'єкта, який своїми зусиллями здатен визначати розвиток суспільства. «Так само, як і сьогодні, національна, тобто безстанова, «загальнонародна» держава мусить створювати (замість церковної та корпоративної системи керування) адміністративну та професійну еліту, що необхідна для керівництва державними інститутами, потрібними для стабільності та розвитку держави»¹. Відтак маємо визнати, що інститут освіти не є самодостатньою даністю, а є суть від суті похідним від тих соціокультурних, політичних та економічних завдань, що стоять перед певним соціумом.

Водночас класичний університет був реалізацією модерного зв'язку ідеї університету з ідеєю нації, що є актуальним для сучасної України.

Усе це рельєфно проглядається з позиції методологічних настанов структурного функціоналізму, відповідно до яких суспільство є органічною системою, кожен з елементів якої виконує певну функцію (тактичну і стратегічну). Необхідність виконання певних функцій порушує проблему наявності соціальних інституцій, які забезпечують їх виконання. Функції соціальних інститутів не є незмінними. Залежно від історичних обставин, інститути можуть втрачати або виконувати певні функції, набувати нових та трансформувати (корегувати виконання) виконувані вже функції. Таке часто зумовлене тими викликами, перед якими, у силу історичних обставин, постає

¹ Бистрицький Є., *Ідея університету в системі національної освіти*, в: Українознавство: III Міжнар. конгрес українців, м. Харків, 26-29 серп. 1996 р., Київ, 1997, С. 153.

соціум. Не заглиблюючись у деталі структурно-функціональних настанов, зазначимо, що інститут освіти і науки виконує ряд явних (підготовка фахівців певної кваліфікації, засвоєння провідних у суспільстві ціннісних, моральних, ідеологічних норм і приписів) та латентних (відтворення соціальної стратифікації або закріплення соціальної нерівності), що безпосередньо пов'язане з отриманням тої чи тої освіти.

Що стосується класичного Гумбольдтівського університету (дослідницького), то його становлення було виявом антропоцентричної настанови стосовно світу і перш за все впевненості в можливості раціонального ставлення до нього. У своїй суті це було виявом характерної для європейського способу здійснення буття настанови на рух від Хаосу до Космосу через покладання антропомірного, а, отже, раціонального у своїй основі світопорядку. Зазначена настанова прослідковується впродовж усього історичного поступу Європи. У соціокультурному плані класичний університет задумувався і реалізовувався як інструмент продукування національної еліти, а в кінцевому підсумку розбудови національного буття.

У наш час університет опинився в ар'єргарді соціокультурних перетворень. І тепер з інструменту продукування національного буття він сам стає предметом соціальних домагань, що і визначає зміст та спрямованість його трансформацій. Вища школа втрачає елітарність та все більше набуває масового характеру. Тріада, на якій ґрунтувався класичний університет: освіта, виховання та наукові дослідження, зазнає ерозії. Як наслідок, культура і освіченість відходять на другий план університетської діяльності, а самі університети поступово трансформуються у звичайні вищі школи.

Чи відповідає класичний університет вимогам часу? Щоб відповісти на це питання необхідно хоча б в загальних рисах охарактеризувати сучасну соціокультурну ситуацію у світі, а точніше те, що її визначає. Такими чинниками є невизначеність та орієнтація на майбутнє. Під невизначеністю розуміється не звичайний факт соціальної нестабільності, а принци-

пова невизначеність ключових параметрів соціокультурного середовища. Парадоксально, але історично для (європейської) культури характерною була та й, не зважаючи на постмодерні потуги, значною мірою залишається орієнтація на визначене (або таке, що піддається визначувальним інтерпретаціям), а таким у модусах історичності людського буття постає минуле, звідси така увага до традиції, тобто до передачі досвіду від покоління старших до покоління молодших. Поява орієнтації на майбутнє принципово змінює організацію культури, що в цивілізаційному вимірі пов'язане з переходом від суспільства організованого за принципом механічної технологічності до суспільства організованого за принципами інформаційних мереж.

Наявна система освіти, що сформувалася на засадах ідеології Просвітництва, у своїй суті відповідала потребам техногенної цивілізації. Проте поява інформаційних технологій – перших ластівок виникаючого інформаційного суспільства – розпочала ерозію традиційного життєвого простору. Відтак просвітницький акцент на формуванні у студента (учня) певної суми знань, умінь та навичок, виявляє свою невідповідність сучасній соціокультурній ситуації. Невизначеність смислових параметрів останньої, зумовлює той факт, що ми не знаємо достеменно ні яку суму знань, ні які уміння, ні які навички слід формувати у молодого покоління. Єдине, що стає все більш очевидним, – ерозія старої культурної ситуації та невизначеність характеристик нової.

Відтак, як зазначав Г. В. Ф Гегель, «...марним є бажання зберегти форми минулої освіти, коли змінилась субстанційна форма духа. Вони являють собою зів'яле листя, що спадає під тиском нових бруньок, які утворилися в їх основі»².

Зазначена невизначеність ставить перед освітою завдання готувати молоде покоління до життя в ситуації, коли усталені цінності та світоглядні орієнтири не завжди можуть виконувати роль надійних життєвих дороговказів, в ситуації, коли

² Гегель Г.В.Ф., *Наука логіки*, Т 1, Москва: Мысль, 1970, С. 77.

відбувається становлення нового способу буття людини у світі, коли здійснення людини буттям є водночас і процесом продукування нової культурної ситуації, нових життєвих цінностей та світоглядних орієнтирів.

Зважаючи на факт принципової невизначеності ключових параметрів соціокультурного середовища в культурному ареалі, де характерною була і значною мірою залишається орієнтація на визначене, поява орієнтації на майбутнє принципово змінює організацію способу колективного буття та індивідуального існування людини у світі, а, отже, ставить перед системою освіти принципово інші вимоги. Тематизується проблема творчості, а відповідно перед освітою постає проблема готувати не функціонально підготовлену особу, а індивідуальність, здатну діяти в невизначених ситуаціях, тобто здатну діяти в ситуаціях, що вимагають творчих рішень.

Такий погляд може бути названий загальнотеоретичним. Що ж стосується конкретики пов'язаної з соціокультурними реаліями, то перед нашою країною стоїть не просто питання вибору фундаменталізації чи функціоналізації освіти, а проблема вибору соціокультурної ролі, яку ми збираємося відігравати у світовому соціокультурному поступі – бути «етнографічним матеріалом» (М. Данилевський) для чиїхось цивілізаційних побудов, чи ставати самочинним актором історичної драми. У цій ситуації саме класичний університет відповідає вимогам часу. Звичайно, нічого у світі не є незмінним, відтак і модель класичного університету вимагає певних трансформацій, зумовлених соціокультурними особливостями епохи.

Сучасна людина все більше занурюється в невизначену соціокультурну ситуацію, ситуацію, у якій немає і не може бути готових рішень. Відтак реалії життя потребують особистість, яка здатна діяти не за наперед визначеними параметрами, а може самостійно приймати рішення, критично мислити, аргументувати і відстоювати свою позицію, чути і зважати на аргументи опонента і на основі цього приймати рішення та нести

за них відповідальність. Отже, сучасна соціокультурна ситуація вимагає творчої особистості.

Як добре відомо, значимість знань визначається їх застосуванням, а отже якими б вони не були ґрунтовними їх застосування не притаманне їм імпліцитно, а є за своєю суттю творчим завданням. Знання, особливо природничо-наукове, це свого роду універсалія, застосування якої відбувається кожен раз за інших обставин, а отже вимагає творчого підходу. Сьогодні особливо важливим є те, що сучасна людина все частіше змушена діяти в невизначених ситуаціях, де немає готових рішень, а отже необхідно на основі наявного знання та на ґрунті минулого досвіду знаходити (творити) рішення і нести за них відповідальність.

Усе це спонукає навчати творчості, виховувати самостійну, самодостатню особистість, яка вміє критично мислити, аргументувати свою позицію, вести дискусію, зважаючи на аргументи опонента. Реалізувати все це в освітньому полі, смислова наповненість якого була успадкована від епохи Просвітництва, неможливо, а отже необхідність освітянських реформ стає нагальною потребою часу. Водночас є очевидним той факт, що їх зміст тематизується проблемою творчості, а творчості людина може навчатися лише тоді, коли вона реально знаходиться в ситуації, яка вимагає творчих рішень³.

У той самий час, у всякому разі в європейському соціокультурному ареалі, повною мірою заявили про себе дві освітні тенденції: перша може бути названа **орієнтацією на фундаменталізацію**. Її суть полягає в тому, що традиційна природничо-наукова освіта набуває певного глобалізаційного відтінку, водночас зростає роль дисциплін гуманітарного профілю, а далі може відбуватися швидка та ефективна спеціалізація⁴.

³ Лекторский В.А., *Гуманізація, гуманітаризація і культурологічний похід к образованию*, «Вопросы философии», № 2, 1997, С. 4.

⁴ Зотов А. Ф., *Образование в конце XX века (материалы «круглого стола»)*, «Вопросы философии», № 9, 1992, С. 4.

Відображенням такої орієнтації може бути думка одного з ректорів Массачусетського технологічного інституту про те, що він буде вимагати від студентів «систематичного вивчення мистецтв, соціальних і гуманітарних наук». «Професійний інженер живе та діє в суспільстві, і він повинен розуміти гуманітарні та культурні цінності»⁵. У такому погляді немає нічого дивного, якщо зважити на той факт, що так звані високі технології ґрунтуються на одному головному ресурсі – людській індивідуальності, творчих здатностях людини, її інтелекті, уяві тощо. А вони формуються не лише в процесі освоєння так званих точних та природничих дисциплін (вони там взагалі мало формуються, а більше використовуються), а завдяки масштабно поглибленому долученню до мистецтва та різних сегментів гуманітаристики. Розуміння цього більш присутнє в соціальній свідомості країн з розвинутою сферою високих технологій. У країнах, де цей сегмент суспільного виробництва розвинений слабо, переважає протилежна думка.

Друга позиція зорієнтована на **вузькопрофесійну підготовку**, проте, незважаючи на значну кількість прихильників, вона не є перспективною (щоправда, все залежить від того, що ми хочемо мати – функціонера чи людину). Річ у тім, що широка, «фундаментальна» підготовка дозволяє досить швидко здійснювати «виробничу» перепідготовку, у той час, як вузькопрофільна освіта вимагає для перепрофілювання значно більше часу. Фундаментальна підготовка дозволить з більшою ефективністю реалізовувати імператив майбутнього – навчання протягом усього життя.

Наявна система вітчизняної освіти значною мірою знаходиться в соціокультурному полі, смислова наповненість якого була успадкована від епохи Просвітництва. Нові соціокультурні виклики знецінюють її ефективність, оскільки її здатність давати належні соціокультурні відгуки стає все більш проблематичною. У цій ситуації постає запит на інший університет,

⁵ *Искусство в мире желтого дьявола. В гостях у редакции американский ученый и бизнесмен Дж. Несбит*, «Человек», № 3, 1991, С. 20.

ніж він був до і є тепер. Передусім проблема університету в системі української освіти. Насамперед він повинен набути своєї класичної функції – продукування нових соціокультурних смислів. Своєю чергою це передбачає і формування суб'єктів, покладання на їх ґрунті нових реальностей. Визначені Законом України «Про вищу освіту» (стаття 5) основні освітні рівні вищої освіти – бакалаврат і магістратура – дозволяють вирішити завдання продукування суб'єктів цих реальностей. Звичайно, у ситуації, коли десь 90% закладів вищої освіти визначені як університети, вирішувати це завдання досить складно, та важко – не означає неможливо. Проте це предмет інших розмислів.

Література:

1. Бистрицький Є., *Ідея університету в системі національної освіти*. в: Українознавство: III Міжнар. конгрес українців, м. Харків, 26–29 серп. 1996 р. Київ, 1997, С. 153–158.
2. Гегель Г. В. Ф., *Наука логіки*, Т. 1, Москва: Мысль, 1970, 501 с.
3. Зотов А. Ф., *Образование в конце XX века (материалы «круглого стола»)*, «Вопросы философии», № 9, 1992, С. 3–21.
4. *Искусство в мире желтого дьявола. В гостях у редакции американский ученый и бизнесмен Дж. Несбит*, «Человек», № 3, 1991, С. 18–20.
5. Лекторский В.А., *Гуманизация, гуманитаризация и культурологический поход к образованию*, «Вопросы философии», № 2, 1997, С. 3–56.

СУЧАСНИЙ УНІВЕРСИТЕТ: ТРАДИЦІЯ, ЯКА ТВОРИТЬ МАЙБУТНЄ¹

Дмитро Шевчук

У моєму житті було три найважливіші університети, які називаю своїми *alma mater*. Саме вони сформували мою систему знань і цінностей, мій світогляд, долучили до академічної культури та навчили розуміти світ. Цими університетами є Острозька академія, Києво-Могилянська академія та Люблінський католицький університет Іоана Павла II. Ці університети між собою чимось дуже подібні, хоча Люблінський католицький університет тісно пов'язаний із католицькою традицією, а Острозька академія і Києво-Могилянська академія від самих своїх початків і після відродження у незалежній Україні в кінці XX століття демонструють зв'язок із традицією українського православ'я. Цим спільним, на мою думку, є сильна традиція, яка підтримує розвиток як самого університету, так і суспільства. «Традиція, яка творить майбутнє» – це гасло сучасної Острозької академії. Воно з'явилося не випадково – університет спирається на міцну традицію Острозької академії XVI століття, відроджує її, а на цьому фундаменті розбудовує сучасні освітні програми, які скеровані на майбутнє

¹ Цей текст є україномовною версією із доповненнями виступу автора на Міжнародній конференції «The Nature and Mission of the University in the Contemporary World» (м. Люблін, 17 травня 2019 року).

України та світу. Однак, це гасло загалом може бути орієнтиром для кожного сучасного університету.

Уже понад три роки в Національному університеті «Острозька академія» проводяться дискусії в рамках проекту «Місія сучасного університету». Відтак, у цьому тексті хотів би підсумувати окремі дискусії, у яких брав участь, та поділитися власними рефлексіями про становище сучасного університету.

Вступ

У дискусіях про вищу освіту можна почути думки про те, що проєкт університету вичерпав себе, оскільки вища освіта знецінилася, роль та значення академічних інтелектуалів зменшилася, а місія університету безповоротно втрачена. Однією із ознак занепаду університетів вважається «інфляція» університетського диплому. Однак ця ознака вказує на дещо, що лежить на поверхні серйозних проблем, з якими зустрівся сучасний університет. Можемо додати ще загальні проблеми сучасності, які на нього впливають – швидкі політичні, соціальні, економічні, культурні зміни, які перешкоджають створенню проєкту майбутнього на довгу перспективу, зміна антропологічних принципів культури (поширення ідеї трансгуманізму, постлюдства, кінця людської винятковості), зникнення сталих ідентичностей, конфлікт інтерпретацій та панування постправди.

Усе це ставить перед нами потребу розуміння трансформацій, які зараз переживає університет. Ця трансформація не зводиться виключно до зміни академічного менеджменту чи встановлення нових регуляторних правил їх діяльності з боку профільних міністерств чи інших державних інституцій. Зміна стосується суті самого феномену навчання (це видно хоча б на прикладі відомого принципу «навчання впродовж життя»). Сама освіта перестає бути чимось сталим і завершеним, перетворюючись радше на передумову готовності людини до

постійних соціальних, культурних, економічних, чи й навіть природних змін. Сучасність потребує освіти не як завершеної системи, але як відкритої можливості особистості самонавчатися.

Сказане вище коротко окреслює контекст, у якому з'являється питання про «долю університету». В академічних середовищах все частіше ведуться дискусії про місію, місце, призначення, роль університету в умовах сучасності. Йдеться, наприклад, про те, чи повинен університет адаптуватися до умов плінної сучасності, чи, навпаки, він повинен презентувати сталі традиційні цінності і стояти на їх захисті, ставлячи собі метою долати плінність і проєктувати сталий розвиток світу? У дискусіях про сучасну місію університету однією із важливих проблем є окреслення можливості змін цієї інституції, які б відповідали її сутності. Наприклад, Бартон Р. Кларк пропонує модель університету, орієнтованого на зміни. У своїй праці² він демонструє складний багатовимірний характер трансформації закладів вищої освіти. Аналізуючи підприємницький потенціал сучасних університетів та їх можливості розвитку інфраструктури, Бартон Р. Кларк зазначає, що зміни в університеті пов'язані передусім зі складними структурами управління, новими способами отримання прибутків, змінною організацією основних підрозділів, які відповідають за різні сфери академічної діяльності, а також із множиною суперечливих, але сталих уявлень.

Питання про зміну чи трансформацію університету стосується питання погодження традиції та інновації в університеті, знаходження балансу між збереженням ним зв'язку із минулим і сталою системою академічних цінностей, з одного боку, та пристосуванням до вимог часу і необхідністю коригування візії власного майбутнього, з іншого. Внаслідок цього постає ціла низка нових питань: чи має університет змінюва-

² Див.: Clark B. R., *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts*, Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2004, P. 6.

ти власну інституційну ідентичність, сформовану століттями його існування, та перетворюватися на «плинну» (пост)сучасну інституцію, піддавши «музеїфікації» власну традицію і пристосувавшись до плинної сучасності, про яку свого часу писав Зигмунт Бауман? А може, навпаки, університет має перетворитися на «острівець» незмінності, створюючи можливість формування суб'єктивності людини (в часах «смерті суб'єкта»), універсальних систем цінності (в часах релятивізму), збереження критеріїв істини (в часах постправди)? Ці два питання не вичерпують усього спектру альтернатив, які сьогодні ставляться перед університетом в дискусіях про його сучасну місію і майбутнє. Крім того, можна запитати, чи взагалі ми повинні ставити питання про те, яким *повинен* бути університет сьогодні? Адже подібне питання може легко підштовхнути нас у пастку логіки інструментального трактування університету, яка має в основі «чотири К»: комерціалізацію, комодифікацію, корпоративізацію і конкуренцію.

Еволюція Університету

Одним із способів зрозуміти суть змін університету і його традиції є звернення до еволюції цієї інституції, яка триває уже майже тисячу років і презентує декілька моделей. Таке звернення допоможе зрозуміти, чи втрачає університет зв'язок із власною традицією, піддаючись на зміни, чи вибудовує якусь власну модель. Можливо, сучасний університет з огляду на інституційну та ідейну неокресленість вступає в конфлікт із існуючими протягом його історії моделями. При цьому навіть якщо існує такий конфлікт, то не слід його трактувати негативно. Слід згадати розуміння конфлікту культури в працях Георга Зіммеля³, де він стверджував, що поява внутрішнього конфлікту в культурі та його вирішення зумовлює відновлен-

³ Див.: Зimmel Г., *Конфликт современной культуры*, в: *Культурология XX век*, Москва, 1995, С. 102–128.

ня усієї культурної системи. Якщо це застосувати до університету, то можна згадати назву відомої праці Білла Рідінгса «Університет в руїнах», яка має певну подвійність значення: з одного боку, вказує на те, що університет знищено і він лежить в руїнах; з іншого боку, зосереджує увагу на тому, що в руїнах (які можуть бути метафорою кризи культури і суспільства) знаходимо щось незнищувальне, а саме – університет. Крім того, у нинішніх дискусіях навіть якщо хтось проголошує «смерть університету», то відразу стверджує його «воскресіння». Наприклад, Рональд Барнетт, який писав, що «західний університет помер. В це важко повірити, але така реальність. Хоча історія університету говорить про його надзвичайній здібності до оновлення та адаптації до нових умов. Це дозволяє сподіватися на те, що й нині станеться чудо і виникне новий університет»⁴.

Як відомо, перша модель – це університет як корпорація. Йдеться про самі початки цієї інституції. Її інституційна ідентичність окреслювала ідею спільноти інтелектуалів та виворення ними власної автономії. Справжнім століттям університетів вважається XIII ст. Це не випадково, оскільки саме тоді розвивалися середньовічні корпорації, що мало наслідки також для університетів. Як зазначав Жак Ле Гоф, середньовічний інтелектуал здобув для себе місце у світі, але виявився нездатним здійснити вибору майбутнього перед обличчям нових альтернатив. Це породило кризи в розвитку університетів, які не було вирішені на користь оновлення. Відтак, середньовічний інтелектуал укорінився в своїх інтелектуальних навичках⁵. Цей період можна назвати найважливішим у розвитку середньовічного університету. Протягом наступних століть він зазнає трансформацій, а професори отримують новий соціальний і культурний статус. По-перше, на місце інтелектуала-

⁴ Барнетт Р., *Осмысление университета*, <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm>.

⁵ Див.: Le Goff J. *Intellectuals in the Middle Ages*, Oxford: Basil Blackwell, 1993, 224 p.

схоласта приходиться новий тип – інтелектуала-гуманіста. По-друге, в XIV–XV ст. з'являється тенденція до аристократизації професорів. У результаті цього з'являється розрив між наукою і освітою, який існував практично до XIX століття, коли була витворена нова модель університету, орієнтованого на поєднання наукових досліджень та навчання.

В епоху пізнього Середньовіччя відбувалася також своєрідна «націоналізація» університетів. Звісно, аж ніяк не йшлося ще про використання університетів для творення модерних національних ідентичностей. Йдеться радше про зміну значення університетів у перспективі відношення «локальне – загальносвітове». Слід згадати про те, що середньовічний університет демонстрував певну подвійність у своїй діяльності: з одного боку, належав до міста, у якому знаходився, але, з другого боку, мав значення для усього християнського світу. У період XIV–XV ст. університет поступово втрачає свій «інтернаціональний» характер і починає відігравати більш регіональну роль. Можемо тут вбачати початки наступних моделей університету, які виразно демонструють зв'язок із національним контекстом та мають значення для політики національних держав.

Друга модель університету пов'язана з реформою освіти, яка була проведена Наполеоном у Франції. Йдеться про ідею університету, який контролюється державою. Наполеон був переконаний, що держава не може розвиватися без освіти. Тому ініціював зміни в системі освіти Франції. З цього народилася ідея «французького університету», який у певному сенсі був державною корпорацією. Слід зауважити, що ця модель була використана згодом в Східній Європі. Навіть зараз університети в багатьох пострадянських країнах відтворюють цю модель, оскільки не мають справжньої автономії і підпорядковуються державі.

Найбільш значущим для розуміння еволюції університету є третя модель, яка була створена в XIX ст. в Німеччині, відома як «університет Гумбольдта». Ця модель пов'язана із під-

тримкою модерної держави. Але найважливіше, що вона втілювала ідею академічної автономії (невтручання держави в діяльність університетів), а також ідею поєднання наукових досліджень і навчання. Хоча вона відома як модель Гумбольдта, але слід згадати, що її розробкою та втіленням займалися також Йоганн Фіхте, Фрідріх Шеллінг, Фрідріх Шляєрмахер. Сутність нової академічної інституції полягала в поєднанні об'єктивної науки та суб'єктивного навчання. Як зауважував Вільгельм Гумбольдт, призначенням університету повинне бути проведення наукових досліджень в найзагальнішому та найглибшому значенні цього слова та здобуття матеріалу для навчання, який би був придатний для морального і духовного виховання.

Німецька модель університету має тісний зв'язок із формуванням національної держави. Вільгельм Гумбольдт в своєму програмному тексті писав про відношення між ідеалом порядку університету та ідеалом порядку держави. Держава, згідно з ним, повинна підтримувати університет і академічні свободи (у тому числі й фінансами). Це обґрунтовувалося тим, що вільна наука і вільне навчання дають свої «плоди», які держава використовує для реалізації власних політичних цілей. Політична функція університету полягала у формуванні свідомого громадянина: «Загальна освіта – на протигагу спеціалізований – це процес самостійного розвитку усіх сил індивіда, у тому числі моральних, і тому освіта через науку є, на думку Гумбольдта, одночасно і *виховання моральності* людини: від самостійного філософського мислення істини в її всезагальності очікується, що вона визначить правильне місце також людської дії. Хоча Гумбольдт мислив цей процес, по суті, виходячи із індивіда, він усе-таки був прихильником індивідуалізму в освіті; принципи «усамітнення» і «свободи» за своєю суттю є радше саме передумовами того, що завдяки таким чином спланованому процесу освіти будуть реалізовані також вимо-

ги суспільства до науково-освічених громадян»⁶. Таким чином, традиція університету починає служити етосу спільноти, який підтримує ідею спільного блага і тим самим окреслює майбутнє політичної спільноти.

Символічним завершенням моделі університету Гумбольдта можна вважати ректорську промову Мартіна Гайдеггера, яка була виголошена у Фрайбурзькому університеті 27 травня 1933 року. Головна ідея цього виступу полягала в постановці питання, чи здатен тогочасний німецький університет бути духовним провідником народу? Відповідь на це питання вимагає, згідно з німецьким філософом, саморефлексії університету. Через це Гайдеггер звернувся до поняття волі, яке перейняв із філософії Фрідріха Ніцше. Існування університету розуміється ним як воля до його сутності. Це важко реалізувати в часи нігілізму. Саме через це свою промову Гайдеггер завершує досить езотеричною фразою, яка походить з «Держави» Платона, хоча трохи модифікована німецьким філософом: «Усе, що велике, стоїть в бурі». У певному сенсі цю фразу можна трактувати як передбачення чи передчуття майбутнього університету і його трансформації, які він переживатиме в ХХ столітті.

Згадана трансформація навряд чи пододала ситуацію «бурі», з якою зустрівся університет. Вона радше призвела до панування надмірної комерціалізації та неоліберальної логіки. Це почалося з часів реформ Маргарет Тетчер, результатом яких стала втрата автентичності академічного життя. Про це згадує, наприклад, Леонідас Донскіс у розмові з Зигмунтом 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 середо-

⁶ Шнедельбах Г., *Університет Гумбольдта*, "Логос", 2002, № 5-6 (35), <http://www.ruthenia.ru/logos/number/35/04.pdf>.

вища. Така ціна масової вищої освіти в масовій демократії та масовому суспільстві»⁷. Зигмунт Бауман у цій розмові додає, що провина в цьому не лише Тетчер, але також великої кількості університетських професорів, які долучаються до тих, хто нищить академічні інституції.

Менше з тим, думки про те, що традиція університету знижена, є значною мірою перебільшенням. Слід радше ствердити, що традиції, створені моделями, які поставали в історії університету, не перестали існувати й надалі визначають сучасний університет.

Криза університету?

Сьогодні можна зустріти доволі велику кількість публікацій і дискусій, присвячених кризі університету. Як вдало зазначив Ярослав Пелікан, «...діагностика недуги університету, здається, стала улюбленим хатнім видом спорту, ба й навіть сімейним бізнесом, у чому міг пересвідчитися будь-який читач будь-якого товстого журналу»⁸. Найчастіше в цих дискусіях йдеться про те, що університет не виконує свою головну функцію – не готує спеціаліста відповідно до потреб ринку, стверджують одні, або виховує критично мислячого громадянина, твердять інші.

Критика сучасного університету представлена у відомій книзі Біла Рідінгса «Університет в руїнах»⁹. Головна ідея цього автора полягає в тому, що в нинішній час панує модель університету досконалості. Ця модель зруйнувала попередню модель університету культури, яка, по суті, отожднюється із Гумбольдтівською концепцією університету. Причиною цієї

⁷ Бауман З., Донскіс Л., *Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній модерності*, Київ: Дух і літера, 2014, С. 166.

⁸ Пелікан Я., *Ідея університету*, Київ: Дух і літера, 2009, С. 318.

⁹ Readings B., *The University in Ruins*, Harvard: Harvard University Press, 1997, 256 p.

руйнації та заміни однієї моделі іншою є зменшення ролі національної держави, це зумовило, що культура як символічний і політичний відповідник інтеграції втрачає свою цінність. Саме через це університет, який був головною інституцією національної культури в національній державі, зазнає трансформації. Ідея культури була замінена ідеєю досконалості. Наслідком цієї трансформації є те, що університет піддається впливу логіки споживачтва. Як писав Білл Рідінгс, студенти університету досконалості неподібні до споживачів, оскільки вони самі є споживачами. Іншими словами, університет досконалості стає подібним до фірм, які надають своїм клієнтам послуги, у цьому випадку – освітні послуги. Згідно з Біллом Рідінгсом, університет трансформувався в транснаціональну бюрократичну корпорацію. Центральною фігурою університету відтепер є не професор, який виконує одночасно роль викладача і вченого, але ректор, для якого усі повинні готувати і здавати звіти. Ця трансформація пов'язана з тим, що ідея досконалості є інструментальною і неідеологічною.

У книзі Рідінгса бачимо кілька пропозицій оновлення ідеї університету. Перша може бути названа «консервативною». Вона полягає в пошуку можливості укладення нової угоди між університетом і національною державою. Однак проблема полягає в тому, що національної держави в тому значенні, яке було в кінці XIX – на початку XX століття, уже немає. Друга пропозиція полягає в тому, щоб вигадати нову ідею університету. Однак ця спроба також може бути неефективною. Адже, наприклад, ідея досконалості, яка була вигадана на заміну ідеї культури, навпаки спричинила кризу університету, а не вирішила її.

Рідінгс запропонував нову логіку розвитку університету. Вона названа логікою інституційного прагматизму. Полягає в тому, що університет в умовах сучасності має відкинути романтичні настрої і ностальгію, а також просвітницьку віру в ідею університету. Слід перейти до моделі тактичного використання простору університету, яка не повинна розумітися

як зразок ідеальної спільноти. Простір університету повинен бути простором, який дозволяє творення та існування різних моделей публічності. Рідінгс зазначав, що університет є одним із місць, в яких постає питання про «буття-разом».

Слід однак зауважити, що ідея простору університету, який створює можливість для вироблення і зіткнення між собою різних ідей не є новою. Традиція університету, по суті, від самих початків закладає цю можливість. Феномен університету від часів свого народження передбачає цілу низку протиставлень, які в сучасному університеті надзвичайно чітко проявлені. Наприклад, універсалізм vs. егалітаризм науки. Очевидні ієрархії в межах реальних інституцій; корисне знання vs. чисте знання; університет як цілісність vs. більш або менш інституціоналізовані та окремі дисципліни. Усі ці опції породжують розмаїття дискусій та концепцій, що є їх результатом. Місія університету дозволяє, аби ці позиції могли раціонально обґрунтовувати і захищати власні ідеї. З цього приводу Елеседа Макінтайр пише: «Університети – це місця, де розробляються концепції і стандарти обґрунтування, де їх втілюють у життя у формі конкретних дослідницьких практик і де їх раціонально оцінюють, а відтак саме від університету решта суспільства може навчитися того, як має проводити власні дебати, практичні чи теоретичні. У спосіб, який дозволяє раціонально захистити. Однак саму вимогу переконливо і обґрунтовано можна висувати лише тоді і лише тією мірою, якщо університет є місце, у якому суперечливим і антагоністичним версіям раціонального обґрунтування, таким як генеалогічна версія чи томістична версія забезпечується можливість розвитку їх власних досліджень на практиці та у формі артикуляції теорії цієї практики, а також можливість ведення інтелектуальної і моральної війни»¹⁰.

¹⁰ MacIntyre A., *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych, Etyka, genealogia i tradycja*, Warszawa: WAI P, 2009, S. 272

Традиція та інновація

Вартим уваги є питання проте, як сприймається традиція університету сьогодні. Якими термінами описується, а також як співвідносяться між собою традиції та інновація.

Одна із найбільш відомих концепцій, яка відсилає до сучасного розуміння університетської традиції є концепція Бартона Кларка «організаційної саги». Йдеться про основу, на якій витворюється ідентичність університету. Як пише Кларк, «організаційна сага є колективним розумінням унікальних досягнень, які спираються на історичні досягнення формальної організації і забезпечують сильний нормативний зв'язок всередині і зовні організації. Ті, хто в неї вірять, демонструють лояльність до організації, а також горді за неї і черпають з цього власну ідентичність»¹¹. Організаційна сага пов'язується із місією університету. Через це вона відображається в інституційних практиках та системі цінностей організації.

Таким чином, організаційна сага відіграє важливу роль для ідентичності інституції, оскільки репрезентує особливість організаційної культури, зорієнтована на створення цілісного образу університету, витворює його позитивний образ та спонукає виявляти до нього прив'язаність. Важливо й те, що вона підтримує інновації, оскільки зорієнтована на інституційний розвиток. Звісно, тут можемо спостерігати певну «напругу» між традицією та інновацією, що видно на прикладі самої концепції організаційної саги, яка в певному сенсі має на меті «модернізацію традиції» університету.

Ще більше таку «напругу» видно на прикладі ідеї підприємницького університету, яку також розробляв Бартон Кларк¹². У книзі, присвяченій підприємницьким університетам, Кларк писав, що коли не вистачає традиції, університети повинні шу-

¹¹ Clark B., *The Organizational Saga in Higher Education*, „Administrative Science Quarterly”, 1972, Vol. 17, Nr 2, P. 178.

¹² Clark B., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Bingley: Emerald, 1998, 180 p.

кати підприємницької відповіді. Підприємницький університет в його розумінні увесь час експериментує, прагне уникати державного регулювання і стандартизації, прагне здобути оригінальну інституційну ідентичність, сміливий у прагненні бути неподібним до інших, виходить на «ринку». Підприємницькі університети вважають, що ризик експериментальної зміни характеру діяльності є більш привабливим, ніж збереження традиційних форм.

Появу ідеї підприємницького університету можна вважати відповіддю на загрозу «лавини». Йдеться про метафору швидких змін, які стосуються вищої освіти. Цю метафору бачимо в аналітичному звіті, авторами якого є Майкл Барбера, Кейтлін Донеллі та Саад Різві¹³. Щоб запобігти «лавині», університет повинен шукати співпрацю із зовнішнім середовищем, давати властиві відповіді на швидкі зміни оточення (уряду, бізнесу, громадянського суспільства), усвідомлювати ризики впровадження нових практик, результати яких не є очевидними.

Однак підприємницький університет не змушений відкидати традицію. «Підприємливість» університету повинна означати не лише здатність бути ефективним на ринку, ставлячи собі пріоритетною метою продаж своїх освітніх пропозицій, але передусім здатність університету поширювати свою традицію та систему цінностей, тим самим змінюючи суспільство відповідно до власних ідеалів. Іншими словами, «підприємливість» університету проявляється також в його своєрідній політиці.

Університет на захисті свободи

Збереження традиції університету та підтримка інновацій пов'язують його зі свободою. Університет відіграє важливу

¹³ Див.: Barber M., Donnelly K., Rizvi S., *An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead*, <http://www.avalancheiscoming.com/>.

роль в емансипаційному проєкті сучасності. Його традиція, яка передбачає свободу здобування знання та свободу проведення наукових досліджень була свого часу важливим чинником обґрунтування політичної свободи. Можемо стверджувати, що університет *a priori* закладає порядок та організацію, які визначені ідеалом свободи. Університет сприймається як інституція, що слідує принципу автономію розуму, передбачає раціональну (само-)критику та пріоритет вільному здобуванню та поширенню знання. Завдяки цьому він здобув довіру і повагу як інституція, яка здатна впливати і формувати суспільство, проєктуючи його майбутнє.

Роздуми про роль університету в сучасному суспільстві в аспекті політики освітньої інституції часто стосуються діагностики сучасного світу, його політичних, культурних, економічних чи навіть антропологічних вимірів. Марта Нусбаум зауважує, що сьогодні спостерігаються радикальні зміни того, чого навчають молодь у демократичних суспільствах. Ці зміни часто є необдуманими. Згідно з Нусбаум, держави та їх освітні системи, які орієнтовані переважно на отримання прибутку, не піклуються про вміння, які потрібні для демократії. Відтак, якщо ця ситуація не зміниться, держави почнуть продукувати покоління корисних машин, а не громадян, які здатні самостійно мислити, критикувати, розуміти інших людей¹⁴.

Університет повинен поширювати ідею творення порядку автономного існування та вільного здобування знання. Виконуючи це завдання, він має спиратися на власну традицію, яка виконуватиме роль самодисципліни. При цьому ця самодисципліна не повинна бути репресивна чи тотальна, оскільки від самого початку дисциплінарність у просторі університету має певні «прогалини», утворені ідеалом *artes liberales*. Самодисципліна університету, будучи окресленою традицією, ідеєю та місією, виражає відповідальність університету за майбутнє.

¹⁴ Див.: Nussbaum M., *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton: Princeton University Press, 2010, 158 p.

Крім того, автономія університету передбачає захист академічних свобод. Однак це не замикає університет самого на себе. Автономія університету, навпаки, є основою його ангажування в публічні справи. Із цього приводу, слід зрозуміти, що відбувається з університетом, коли чинимо його «ангажованим». Передусім, має місце вихід ідеалів, витворених університетом, на зовні цієї інституції, а також впровадження їх у соціальні та політичні практики. Цей вихід ідеалів відбувається через те, що академічні студії є чимось більшим, ніж простим здобуванням знання. Еволюція університету (від середньовічної корпорації до сучасних його моделей) свідчить про те, що ця інституція змінює людину, формує свідому особистість, яка не обмежується формальною приналежністю до спільноти, але в своїй діяльності керується прагнення досягати спільного блага задля майбутнього.

Традиція університету не зникає сьогодні. Вона радше вимагає переосмислення, залишаючись і надалі основою для творення майбутнього університету. Університетські студії можна розуміти як процес творення людиною власного проєкту життя. Погляд на кризу університету не можна трактувати виключно як свідчення негативного стану цієї інституції. Як свого часу зауважив Хосе Ортега-і-Гассет, кожна реформа, яка зводиться до боротьби з вульгарними зловживаннями, які здійснюються на нашому університеті, обов'язково перетворюється на таку ж мірою вульгарну¹⁵. Тому сучасний університет повинен знайти баланс між збереженням академічної традиції та політичними, економічними і культурними спокусами та викликами, які перед ним постають; між національною державою, яка сьогодні усе більше втрачає суверенітет, та глобальним ринком. Саме через це ми повинні трактувати університет як традицію, яка творить майбутнє, реалізуючи власну політику, спрямовану на захист свободи.

¹⁵ Ортега-і-Гассет Х., *Миссия университета*, Минск: БГУ, 2005, С. 25.

Література:

1. Барнетт Р., *Осмысление университета*, <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm>.
2. Бауман З., Донскіс Л., *Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній модерності*, Київ: Дух і літера, 2014, 280 с.
3. Зиммель Г., *Конфликт современной культуры*, в: *Культурология XX век*, Москва, 1995, С. 102–128.
4. Ортега-и-Гассет Х., *Миссия университета*, Минск: БГУ, 2005, 104 с.
5. Пелікан Я., *Ідея університету*, Київ: Дух і літера, 2009, 394 с.
6. Шнедельбах Г., *Університет Гумбольдта*, "Логос", 2002, № 5–6 (35), <http://www.ruthenia.ru/logos/number/35/04.pdf>.
7. Barber M., Donnelly K., Rizvi S., *An avalanche is coming. Higher education and the revolution ahead*, <http://www.avalancheiscoming.com/>.
8. Clark B. R., *Sustaining Change in Universities. Continuities in case studies and concepts*, Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press, 2004, 210 p.
9. Clark B., *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Bingley: Emerald, 1998, 180 p.
10. Clark B., *The Organizational Saga in Higher Education*, „Administrative Science Quarterly”, 1972, Vol. 17, Nr 2, P. 178.
11. Le Goff J., *Intellectuals in the Middle Ages*, Oxford: Basil Blackwell, 1993, 224 p.
12. MacIntyre A., *Trzy antagonistyczne wersje dociekań moralnych, Etyka, genealogia i tradycja*, Warszawa: WAIp, 2009, 306 s.
13. Nussbaum M., *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*, Princeton: Princeton University Press, 2010, 158 p.
14. Readings B., *The University in Ruins*, Harvard: Harvard University Press, 1997, 256 p.

УНІВЕРСИТЕТ ЯК ПРОСТІР ІНТЕГРАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЛЮДИНИ-ОСОБИСТОСТІ

Міхал Виросткевіч

Вступ

Людина-особистість¹ є динамічною реальністю. Очевидним і характерним для неї є те, що вона змінюється. Для збереження ідентичності людини-особистості важливо, щоб ці зміни передбачали найбільшою мірою інтегральний розвиток, тобто щоб вони призводили до актуалізації різних потенційних схильностей, які людина має від природи; щоб вони мали як наслідок досягнення цілі і реалізацію сенсу буття. Ці кілька тез складають твердження, сформоване на основі ідей, що розроблені в рамках багатьох дисциплін, предметом дослідження яких є людина².

¹ Використане тут формулювання «людина-особистість» лише на перший погляд є тавтологією. Насправді, ці два поняття не є тотожними. У цій частині йдеться про людину, яка розуміється як особистість, що власне й визначає напрямок нашого аналізу. Пор.: Wyrostkiewicz M., *Human Ecology. An Outline of the Concept and the Relationship between Man and Nature*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013, S. 40–53; Mroczkowski I., *Natura osoby ludzkiej. Podstawy tożsamości człowieka*, Płock: Płocki Instytut Wydawniczy, 2012, S. 233–247; Wojtyła K., *Człowiek jest osobą*, w: Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994, S. 415–420.

² Пор.: Wyrostkiewicz M., *Human Ecology. An Outline of the Concept and*

Згаданий вище інтегральний розвиток за своєю суттю (з огляду на саму інтегральність, що вказує на поєднання багатьох елементів) реалізується в різних сферах людського буття і проявляється також різними способами³. Як зауважують антропологи-гуманітарії, його суттєвими аспектами є розумність і свобода, а також спільнотність.

Два перших аспекти є рисами, характерними для особи. Це важливі конструктивні фактори природи людини-особистості. Зокрема, йдеться про актуалізацію, реалізацію та посилення розумності і свободи персонального функціонування і розвитку особистості. Ефектом піклування про розумність і свободу, а також їх використання, є істина і благо, які у своїй найвищій формі виражаються через відносини в межах спільноти. Звідси, власне, походить їхня найвища цінність для інтегрального розвитку⁴. Відкриття, пошук чи творення згаданих вище цінностей (наприклад, істини, свободи, краси, добра, ідеї спільнотності), дія згідно з ними забезпечують прояви інтегрального розвитку особистості.

У реалізації сутнісних для особистості принципів інтегрального розвитку значуще місце посідає екзистенційне оточення (натуральне середовище в певному розумінні), суттєвою складовою якого є спільнота. Середовище може сприяти і стимулювати розвиток. Такі властивості має спільнота осіб, яка орієнтується на досягнення блага для кожної особи й усієї групи, що поєднує членів любов'ю у відповідному її значенні. Однак спільнота може бути також чинником, який гальмує

the Relationship between Man and Nature, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013, S. 39-57.

³ Поп.: Там само, S. 73-92.

⁴ Поп.: Wojtyła K., Człowiek jest osobą, w: Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994, S. 417-420; Krąpiec M.A., *Ja-człowiek*, [Dzieła, t. 9], Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991, S. 61-65, 261-298, 401-425; Mroczkowski I., *Natura osoby ludzkiej. Podstawy tożsamości człowieka*, Płock: Płocki Instytut Wydawniczy, 2012, S. 248-275.

прогрес, чи навіть зумовлює регрес⁵. Метою цього тексту є продемонструвати, який вплив на інтегральний розвиток людини-особистості має університет, який передусім є сукупністю, об'єднанням (*universitas*) людей.

Дослідницька гіпотеза (представлена уже в назві) така: університет, який розуміється як забезпечене відповідною інфраструктурною та організаційною базою об'єднання вчених-дослідників та здобувачів знання (середньовічне *universitas magistrorum et scholarium*), а також сукупність наук (*universitas scientiarum*)⁶ є простором інтегрального розвитку. Предметом розгляду стане університет і активність, яка проводиться в його просторі. Спробуємо їх розглянути в перспективі розвитку. Відтак, це дозволить продемонструвати, чи і чому університет є, чи не є, простором інтегрального розвитку людської особистості. Тобто виголошена теза буде підтверджена або спростована на основі дослідницького матеріалу, який складають документи та наявні розробки, присвячені університетові, доповнені також аналізом публікацій з проблематики антропології, яка є частиною гуманітаристики в широкому розумінні.

Інтегральний розвиток людини-особистості складає певну замкнуту цілісність, яка реалізується в багатьох вимірах одночасно консолідованим чином. Іншими словами, йдеться про те, що різні елементи розвитку в його цілісному розумінні між собою взаємопов'язані, доповнюють і обумовлюють одне одного. Здійснене нами в подальшому виокремлення сфер розвитку є, таким чином, діяльністю суто дослідницькою з метою отримання можливості проведення більш детального їх ана-

⁵ Поп.: Wyrastkiewicz M., *Ekologia ludzka jako poszerzona perspektywa ekologiczna*, "Teologia i Moralność", 19(2016), nr 1, S 65-67; Nagórny J., *Posłannictwo chrześcijan w świecie*, t. 1: *Świat i wspólnota*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1997, S. 111-132; Wojtyła K., *Osoba: podmiot i wspólnota*, w: Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994, S. 391-413.

⁶ Поп.: Kryszyński W., *Uniwersytet*, w: *Wielka Encyklopedia PWN*, red. J. Wojnowski, t. 28, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, S. 311.

лізу. Факт, що до певного змісту доведеться звертатися кілька разів під час обговорення чергових проблем, не випадковий. Маючи на гадці згадане вище поєднання окремих елементів розвитку, не можна уникнути обговорення подібних чи тих самих питань в різних контекстах. Це підтверджує також сама інтегральність розвитку людської особистості, себто його складність і внутрішні зв'язки між окремими його елементами.

До істини і свободи

Університет за своєю суттю пов'язаний з істиною. Він, простіше кажучи, «наскрізь нею просякнутий». В університеті істина не лише передається, не лише інтерпретується. Тут істина відкривається, обґрунтовується, систематизується, описується, поширюється; тут спираються на істину, в ній переконаються та її пропагують. Тут істину переживають.

Згадані дії щодо істини і «на основі істини» – це основні завдання університету. Саме в цьому полягає його сутнісне служіння для людини⁷. На цьому засновуються інші функції університету, серед яких особливе місце посідає формування і виховання особистості. Університет дає людині шанс долучитися до істини і забезпечує це різними чинниками, які готують її до правильного використання в різних життєвих ситуаціях раціональності, що є частиною людської природи.

Відношення людини до істини, що відбувається в орбіті університету, відбувається в двох вимірах (якщо говорити в загальному). Перший вимір цього відношення складає дослідницька діяльність. Вона стосується тих, хто творить спільноту шукачів-майстрів (*universitas magistrorum*). Їхнім основним завданням є безпосередня участь у вибудовуванні знання через проведення наукових досліджень і представлення їх резуль-

⁷ Поп.: Jan Paweł II, *W służbie prawdy* [Przemówienie do społeczności KUL – Lublin, 9.6.1987], https://www.kul.pl/w-sluzbie-prawdy,art_31153.html (dostęp 27.5.2019).

татів у публікаціях чи під час дидактичних занять, а також через діяльність як експертів чи популяризаторів науки. Другий вимір системи людина–університет–істина – це освіта. Вона в цьому випадку розуміється як заплановане (цілеспрямоване) і систематичне здобування знання «від майстрів» з можливим долученням до їхніх досліджень. Учасниками чи навіть бенефіціарами, долученими до цього виміру, є особи, які входять в сукупність тих, хто навчається (*univeristas scholarium*).

Хоча в обох представлених вище випадках йдеться про зустріч з істиною, що має характер сприяння розвитку, однак кожен з вимірів має власні переваги, про що слід пам'ятати, особливо коли говоримо про простір університету. Цю тезу можна представити в інший спосіб і зауважити, що незважаючи на різні способи здійснення досліджень та навчання, а також місце, яке вони посідають у структурі університету, завжди однак йдеться про відношення до істини, що сприяє розвитку.

Пошук істини і представлення ефектів цієї діяльності (головним чином у вигляді публікацій і навчання) є основною активністю дослідників. Їх це стосується безпосередньо. Однак з цього процесу не можна прибрати студентів. Адже вони отримують натхнення від інформації, яку здобувають під час занять чи різних дискусій. Самі або спільно з викладачем, який проводить заняття, чи іншими диспутантами студенти часто також відкривають нові виміри істини, результатом чого є, наприклад, оригінальні дипломні роботи. Крім того, студенти нерідко також є джерелами натхнення для викладачів-дослідників. Їхні зауваження інколи стають причиною внесення виправлень у дослідницькі проекти, якими викладачі ділилися зі своїми слухачами під час занять. У такий спосіб студенти стають співдослідниками, а навчання перетворюється на елемент дослідницького процесу, а не лише на спосіб презентації його результатів. Водночас проявляється спільнотна сутність наукових розвідок, про що потрібно буде більш детально поговорити згодом.

У випадку дослідників, які є працівниками університету, проявляється ще одна перевага наукової роботи. Вона виникає з гуманітарного погляду на працю, який слід тут коротко представити. Згідно з ним, якщо пошук істини, який реалізується в рамках професійної діяльності, є працею, то це також за своєю суттю активність, націлена на розвиток. Сама праця є свідомим, цілеспрямованим і вільним генеруванням позитивних змін у світі, яке прагне до його вдосконалення (в об'єктивному аспекті), а також зміною самої особи, яка працює (в суб'єктивному аспекті). А тому кожна праця, в тому числі університетська, є джерелом інтегрального розвитку⁸.

Представлені вище думки дозволяють вказати на неправдивість наявного у свідомості деяких людей стереотипу, згідно з яким університет був передусім своєрідним сховищем істини (чи навіть лише «складом» знання – при чому лише найбільш корисної, коли корисність означала однозначну відповідь, як слід діяти у конкретній ситуації). Дехто переконаний, що університет є місцем, у якому істина знаходиться і чекає на тих, хто хоче нею користуватися. Звісно, не можна говорити про цілковиту невідповідність такого твердження дійсності. Істина, насправді, існує в системах знань, які накопичуються в університетах, і видобувається під час читання лекцій, опрацювання книг, а також за допомогою інших способів здобування систематизованої інформації. Але університет – це щось значно більше, ніж розбудована і забезпечена відповідною інфраструктурою база *Frequently Asked Questions*. Університет – це щось більше, ніж бібліотека і заняття, під час яких подається корисне знання, або ж таке знання, яке дозволяє відповідати на типові питання і вирішувати типові проблеми, підтримуючи актуальне *status quo* світу і науки⁹. Справжній університет – це передусім дослідницька інституція, тобто така, яка шукає

⁸ Пор.: Wyrostkiewicz M., *W trosce o „społeczną ekologię pracy”*, „Roczniki Teologiczne”, 52(2005), z. 3, S. 159–171.

⁹ Пор.: Sławek T., *Uniwersytet. Kilka przypomnień*, „Nauka”, 24(2017), nr 3, S. 23–27.

відповіді на різні питання, шукає відповідні питання, які варто і потрібно порушувати, щоб пізнавати істину про людину і світ, а також вміти функціювати в цьому світі і серед людей в спосіб, що буде сприяти розвиткові.

Це останнє твердження акцентує увагу на зазначеному вище факті, що корелятом дослідницького виміру університету є його дидактичний вимір; що ці виміри взаємно доповнюються; що обидва виміри потрібні для скеровування людини і світу *до істини і свободи*. Доступ до істини передбачає конкретну поведінку. Нове відкриття, яке є доповненням до попереднього, можливо, змінює його звучання чи зміст, – змінює *status quo* науки, а опосередковано також і світу, і людину в ньому. Очевидним чином воно стає джерелом іншої дії, ніж те, яке було наслідком переднього знання. Цей динамізм, якщо підтримується істиною, стає очевидною причиною як соціального, так і особистісного розвитку. І, звісно, йдеться тут про інтегральний розвиток. Університет є інституцією, в основі якої лежить підтвержене століттями людського досвіду переконання про недостатність актуального знання і, відповідно, необхідність зміни актуального стану речей. Людина (людство) – з огляду на свої природні обмеження, які стосуються пізнання і користування інформацією, а також з огляду на динаміку реальності, яка пізнається – ніколи не є настільки близькою істині, щоб припинити її пошуки захищати наявний *status quo* свого становища і науки, упевнившись у досягненні оптимального стану.

Тому принциповим і необхідним видається представлення університету, якщо він налаштований на розвиток як місця і засобу постійного здійснення необхідної конструктивної дестабілізації¹⁰. Актуалізуючи і використовуючи дані від природи раціональність і свободу, людина в межах цієї конструктивної дестабілізації здатна зумовити автентичний суспільний (цивілізаційний, культурний та ін.) розвиток. А також

¹⁰ Пор.: Там само.

інтегральний розвиток себе та інших осіб, які живуть в її середовищі.

Як неважно зауважити, саме в дослідницькій функції університету проявляється його діяльність, направлена на розвиток. Йдеться не лише і навіть не передусім про допуск людини до істини, яка знаходиться в «університетських сховищах», але про надання їй можливості актуалізувати та використовувати її раціональність і свободу. Важливою, таким чином, є сама участь у процесі відкриття істини і здобування знання, яке є характерним для університету наслідком наукових досліджень. Йдеться про те, що складає суть наукових досліджень, а саме пошук і використання інформації з метою відкриття істини і творення теорій, які описують функціонування людини і його оточення. Йдеться тут також значною мірою про здобування і утвердження усвідомлення того, що вміння шукати істину серед доступної інформації і випробувана під час університетської діяльності здібність примати рішення на основі отриманого знання – це одна із основних потреб людини-особистості. Це потреба, надмір якої орієнтований на розвиток. Вона дозволяє запускати в людині те, що складає сутність її особистісного буття.

Крім того, людина, яка хоче творити справжнє добро, часто знаходиться в ситуаціях, які не описані в підручниках. Університет дотичний до інтегрального розвитку особистості, оскільки активує її розумність і свободу, а також прищеплює і дає шанс підтвердити на практиці переконання, що ці розумність і свобода потрібно постійно використовувати. Це дозволяє переконатися, що, використовуючи розум і свободу, людина, яка живе в динамічній реальності, може випрацювати ефективні методи здобування актуальних даних про себе і світ, що стане результатом рішення, прийняття яких для людини є чимось необхідним. Відповідно, завдяки опертю на істину ці рішення будуть слухними, себто відповідатимуть природі людини та реальності, яка її оточує. Тут не йдеться про дії, які є добрими в моральному плані – про них піде мова згодом. Тут йдеться

передусім про звернення уваги на сам факт розуміння і утвердження потреби особистісної дії, яка ґрунтується на власній раціональності і свободі, які є вираженням суб'єктивності. Таке розуміння пріоритетів університету дозволяє вбачати в ньому засіб стимулювання креативності, яка є ознакою згаданої суб'єктивності. Це необхідний етап процесу самореалізації, наслідком якої є самовдосконалення.

Описані вище явища, що пов'язані із суб'єктивністю, слід розуміти як основні компетентності, які здобуваються в університеті – як під час праці, так і під час навчання. Неважко тут вгледіти якісну відмінність цих компетентностей від тих, які з огляду на приписувану ним практичність і придатність (особливо соціальну) часто сьогодні вважаються основними, а тому найбільш бажаними ефектами діяльності університетів. При цьому згадані вище практичність і придатність у розумінні людей, котрі пропагують перетворення їх на основний критерій оцінки університету, «мають санкцію як найбільш швидкого застосування отриманого знання, яка тим самим зводиться до сфери фактів і професійних вмінь»¹¹.

Підсумовуючи аналіз, який демонструє, яким чином і якою мірою університет приводить до істини і свободи, і завдяки цьому стає простором інтегрального розвитку людини-особистості, слід акцентувати увагу на тезі, що з погляду антропології, яка досліджує суб'єктивні аспекти наукової діяльності в перспективі розвитку, основну цінність складає здійснення через свободу актуалізації раціональності. Це є фундаментом особистісного характеру людського буття, а також проявом суб'єктивності людини-особистості, а відтак і її гідності. Використовуючи через свободу свою раціональність з метою пізнання істини, людина проявляє свою безмежність, оскільки безмежною є сама істина; проявляється, таким чином, суб'єктивна індивіда, який перебуває в розвитку.

¹¹ Sławek T., *Uniwersytet. Kilka przypomnień*, «Nauka», 24(2017), nr 3, S. 24.

Звісно, не можна оминати факту, що окрім підкреслення суб'єктивного виміру, помилкою була б недооцінка об'єктивного виміру, який у випадку університетської діяльності означає передусім знання, певні соціальні структури та їх звичаї. У подальшому можна говорити про наслідки дій, які ґрунтуються на знанні. У широкому сенсі наслідком університетської діяльності є культура і цивілізація. Слід тут також звернути увагу на факт, що весь прогрес має свій початок в конструюванні знання – у певному управлінні інформацією і вмінні її використовувати¹². Саме це організованим і систематичним способом реалізується в університетах.

До добра і краси

Характерна для університету істина, яка становить основу його реальності і налаштовує на розвиток, є не лише наслідком проведення досліджень і поширення їх результатів, а також інших видів інтелектуальної активності. В університеті є місце також для істини, яка переживається.

Як проведення досліджень, так і ознайомлення із наукою є наближенням до істини про себе. Йдеться тут про самосвідомість, яка виникає із активності як такої. Під час інтенсивної роботи, яка, без сумніву, є сумлінним виконанням обов'язків, що виникають із встановлених правил та слідування внутрішнім (моральним) принципам, людина дізнається багато про себе, про свої потреби, можливості та обмеження. Це знання є надзвичайно важливим для інтегрального розвитку. Воно може слугувати базою для прийняття рішень, що стосуються інших, аніж інтелектуальна, сфера функціонування. Таке знання дозволяє функціонувати «краще», тобто наближатися до блага

¹² Див.: Harari Y.N., *Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Milano 2014, S. 46–51; Wyrostkiewicz M., *Infokomponent – nowość w badaniach nad środowiskiem naturalnym osoby ludzkiej*, "Biuletyn Edukacji Medialnej", 13(2015), nr 1, S. 21–34.

більше, аніж би це відбувалося без такого знання. Таким чином, проявляється точка відліку для вчинення справжнього добра¹³. Вона дозволяє діяти в більш відповідний людській природі спосіб і дає можливість діячу досягати мети і реалізувати сенс існування.

Самосвідомість людини була б неповною, якби не досвід трансценденції. Відкриття істини про те, що людину-особистість не можна обмежити до іманентної для неї реальності, є важливим кроком в інтегральному розвитку. Це було виразно окреслене раніше, коли було звернено увагу на той факт, що реалізоване через свободу осягнення істини відкриває людину-особистість на безмежність. Однак це відкриття відбувається не лише через істину і свободу. Не заглиблюючись в деталі, варто тут згадати те, що університети завжди давали можливість долучитися до високої культури і мистецтва. Важливе місце посідає також релігія і віра. Зокрема, віра і розум взаємно підтримують одне одного. Вони є «як два крила, на яких людський дух підноситься до споглядання істини»¹⁴.

Не можна тут оминати увагою академічне душпастирство, яке підтримує прагнення до трансценденції та високих людських цінностей і яке в багатьох випадках є частиною академічного середовища. Без сумніву, те, що дозволяє людині виходити за межі природного стану до надприродного, сягаючи безмежного чи Безмежного, якщо мається на увазі Бог, є не лише явищем, налаштованим на розвиток, але й підтвердженням буття в розвитку.

Цікаві висновки можна отримати, вивчаючи цю проблему з погляду католицької теології. Згідно з біблійним твердженням, Бог є найвищою втіленою Істиною. Таким чином, кожен, хто наближається до істини і долучається до неї, входить в

¹³ Поп.: Wojtyła K., *Osoba i czyn*, w: Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994, S. 73–149.

¹⁴ Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1998, S. 3.

безпосереднє відношення з Богом, який є Істиною. Єднання з Богом за умови відповідного розуміння – це описове представлення спасіння, яке постає як найвищий рівень інтегрального розвитку: мета і сенс людського існування¹⁵.

Пошуки у сфері трансценденції мають також інші наслідки, які безпосередньо стосуються інтегрального розвитку. Відкритість на цінності і зв'язок з ними, що є наслідком цієї відкритості, вчать нас розпізнавати і називати їх, а згодом, спираючись на них, приймати різні рішення. Звернення до цінностей часто стає основним засобом для впорядкування діяльності в решті сфер буття. Відчуття краси, добра та істини, що виникає з перебування у сфері культури, мистецтва та релігії, постає «жаринкою» моральної чутливості.

Аналіз окресленого питання зв'язку моральності з інтегральним розвитком постає не лише принциповим, але й необхідним для цілісного вивчення проблеми. Моральність є вираженням відмінності людини-особистості від інших створіння і вираженням перебування в розвитку.

Моральна дія, орієнтована на добро, характерна для зрілої особи¹⁶. Прагнення вчиняти дії, які є моральними, стає вираженням розвитку і стосується розумності та свободи, а відтак гідності людини. Моральний характер дії виявляє рівень актуалізації та здійснення раціоналізації та свободи, однак також від них залежить. Граничним джерелом доброго з морального погляду вчинку є істина щодо блага, яке обирається завдяки свободі.

Таким чином, якщо університет у широкому розумінні з усіма його сферами, що стосуються екзистенційних та трансцендентних питань, є простором пізнання та досвіду істини та свободи, то також є простором морального зростання. Ло-

¹⁵ Пор.: Wyrostkiewicz M., *Human Ecology. An Outline of the Concept and the Relationship between Man and Nature*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013, S. 79–80.

¹⁶ Пор.: Krąpiec M.A., *Ja-człowiek*, [Dzieła, t. 9], Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991, S. 312–317.

гічним наслідком цього твердження є вбачання в ньому також простору інтегрального розвитку людини, для якого моральність складає верифікацію рівня цього розвитку.

Цікаве підтвердження цієї останньої тези подає католицька моральна теологія. Згідно з нею, людина, яка свідомо і добровільно обирає добро, особливо добро по відношенню до іншої особи з огляду на неї саму, стає ближчою своєму Богові, більш до Нього подібною. Вона ніби повертається до ситуації «початку», себто перед гріхопадінням, коли людина була створена за образом і подобою Бога (Рим. 1:27). Адже Бог завжди є Добрим і завжди прагне добра для людини. Уподібнення до Бога є однозначним вираженням інтегрального розвитку. А його вершиною є єднання з Богом у вічності.

Не можна оминати увагою, що для частини антропологів-моралістів моральна дія означає відповідність природі. Убачаючи в моральному законі результат рефлексії над природою людини і світу, вони зауважують, що позитивною відповіддю на розроблені таким способом нормативні постулати буде прагнення до сенсу власного існування й уможливлення цього усім істотам та сущим, які існують поруч. Нескладно помітити, що така дія має ознаки розвитку. Якщо взяти до уваги також факт того, що вершиною має бути спасіння, тоді такі дії ототожнюються з розвитком¹⁷.

Представлені вище роздуми щодо пізнання, інтеріоризації та екстеріоризації цінностей, тобто прийняття рішень та вчинення дій, що ґрунтуються на цінностях, черговий раз увиразнює проблему свободи. Людина, яка здобуває знання – не лише суто академічне, але також те, що стосується буттєвих питань та власного сумління, – завдяки своїй відкритості на трансцендентне отримує досвід своєї обмеженості і тому не задовольняється «корисними» наслідками раціональності, а шукає відповіді на фундаментальні питання. Тим самим люди-

¹⁷ Пор.: Wyrostkiewicz M., *Human Ecology. An Outline of the Concept and the Relationship between Man and Nature*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013, S. 78–80.

на сягає «вище» і «далі», реалізує не лише свою розумність, але також свободу. Дозволяючи собі доповнення результатів університетського навчання даними зі сфери трансцендентного з одночасною впевненістю, що діє слушно, вона стає людиною цілковито вільною. Додаючи до цього загальноприйняту істину, що свобода сумління і релігійна свобода є квінтесенцією свободи як такої¹⁸, у людині з переконаннями, що реалізуються в релігійних практиках як ласці зустрічі з Найвищою Істиною, не можна не вбачати справді вільної особистості. У результаті можемо вбачати в цьому особистість, яка перебуває в розвитку (порівнюючи це з представленими вище тезами, виголошеними католицькими теологами цей аспект прагнення до Бога, що орієнтований на розвиток, виявляється ще більш вираженим).

До спільнотного

Наука можна розуміти як відповідь на питання, яке поставлене розумною істотою з метою відкриття, верифікації, опису функціонування якогось фрагменту реальності, себто створення теорії, що дозволяє певною мірою заспокоїти прагнення знайти істину, що виникає з природи раціональності. Однак наука не може творитися однією людиною, а вимагає зустрічі з Іншим. Йдеться про повну відкритість зустрічі задля істини і свободи. Випереджаючи міркування, що подані нижче для обґрунтування цієї (гіпо)тези, можна ствердити, що наука є комунікацією. Як наслідок, наука як комунікація (*communicatio*) породжує спільноту (*communio*). Остання, у свою чергу, є простором для науки. Аналізуючи відношення, що тут окреслюється, можемо помітити своєрідну спіраль, що єднає науку і спільноту.

¹⁸ Поп.: Papieska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium Nauki Społecznej Kościoła*, Kielce: Jedność, 2005, nr. 421–423.

Окреслений вище погляд підтверджується історичним досвідом. Для дослідників цієї проблематики очевидно, що причиною появи університету було бажання створення відкритого дискурсу, який є нічим іншим, як впорядкованим різновидом діалогу, що стоїть на службі науки. Університет, своєю чергою, «за своєю суттю є привілейованим місцем діалогу». Ідея університету народжується не лише з переконання, що людський розум може пізнавати об'єктивну, навіть абсолютну істину, але також з переконання, що пошук істини здійснюється у спільноті, разом, а не один проти одного. Ідея університету як інституціалізованого діалогу сягає, таким чином, античної Греції, Сократівського і Платонівського діалогу. До основних вимог схоластичного методу, яка була розроблена середньовічними університетами, належало початкове реферування суті дискусій, які відбувалися з певного питання, перед тим, як будуть виголошені власні тези. Спільнотність і раціональність. Така, що прагне до істини – шукає істину – скеровується до істини»¹⁹. Отож, як бачимо, спільнотна природа університету є наслідком її основної місії, тобто уможлиблює зв'язок з істиною. Спільнотне – це поруч з раціональністю, що тісно поєднана зі свободою, є необхідним і непозбувним елементом фундаменту університету.

Представлені тези, які вказують на необхідний для науки спільнотний вимір, встановлюють також обов'язковість такого виміру університету, якого основною діяльністю є наукова діяльність, тобто дослідницька. Це означає, що університет або є спільнотою, або не є університетом, а лише чимось на кшталт корпорації, що прагне до якоїсь вимірювальної мети (найчастіше фінансової). Не можна тут оминати увагою, що свідченням того, що спільнотне визначає ідентичність університету, є сама назва (університет, uniwersytet, university, universitá), яка утворена прийняттям національними мовами

¹⁹ Dębiński A., *Dialog z Bogiem i między ludźmi* [Słowo Rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II z okazji świąt Bożego Narodzenia], "Przegląd Uniwersytecki", 28(2016), nr 6, s. 7.

скороченої версії згаданого нами раніше виразу *universitas magistrorum et scholarium*²⁰.

Вбудований у фундамент університету діалог з очевидних причин не може бути реалізований без іншої людини. І не йдеться тут лише про якусь людину, але про реального супротивника, якому також йдеться про істину (також, бо тому першому теж йдеться про істину). Лише тоді справжній діалог є можливим і лише тоді може бути досягнута мета, яка передбачає прагнення до істини. Лише тоді може бути засобом комунікації, яка, своєю чергою, з необхідністю творить підвалини спільноти.

Наукова діяльність, яка відбувається в університеті, означає творення спільноти. Це виникає, по-перше, зі згаданої вище стійкостітворчої природи дослідницької діяльності. По-друге, зі піклування про якість знання, яке є наслідком наукової діяльності. Йдеться про його якість, основним критерієм якої є оперття на істину.

Реальне комплексне знання, яке стосується світу і людини, у тому числі її фундаментальних питань, не може бути здобуте окремою людською особою. Не лише бажання створення наукової системи, але також спроба створення теорії, вимагає входження в діалог з іншою людиною. Реалізація цього завдання виходить за межі можливості одного життя. Йдеться тут як про обмежених у стосунку до потреб часових можливостей, так і про пізнавальні обмеження людини. Звісно, можливі відкриття, які стосуються якогось фрагменту реальності, але комплексне пізнання неможливе. Система знання будується століттями на основі додавання чергової інформації до тієї, що існувала раніше.

Елементом наукової діяльності, у результаті чого відбувається творення знання, є не лише пошук невідкритих сфер

²⁰ Поп.: Kryszewski W., *Uniwersytet*, w: Wielka Encyklopedia PWN, red. J. Wojnowski, t. 28, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, S. 311; Krzyszowski Z., *Uniwersytet*, w: Encyklopedia katolicka, t. 19, red. E. Gigilewicz, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2013, kol. 1360.

чи таких, що потребують змін, а відтак постановку питань і пошук відповідей, але й верифікації відповідей та гіпотез, а також припущень, що ґрунтуються на інтуїції, досвіді чи частково пізнаній істині. Перевірки потребують також результати проведених досліджень та результати перевірки правильності тверджень. Ця верифікація є важливою, аби викреслити випадковість результату. (Адже лише підтверджені результати досліджень можна визнати елементом знання. Такі елементи, своєю чергою, синтезовані так, щоб вони створювали комплексний опис якоїсь реальності, або відповідали на конкретні питання. У результаті цього вони творять наукову теорію). Добре, якщо таке підтвердження здійснює інший дослідник, аніж той, який зробив відкриття. Це сприяє кращому обґрунтуванню твердження чи теорії. Така діяльність дозволяє викреслити якісь особисті чи соціальні умови, які вплинули на проведення дослідження і, у кінцевому рахунку, на його результат. Підтвердження потенційної теорії, назвімо це, «сторонньою особою» означає, що маємо справу із дійсно правильною теорією.

Окреслене вище питання вказує на важливість експертної діяльності. Зокрема, рецензування праць, які мають бути опубліковані, оцінка наукового доробку перед наданням наукових ступенів чи призначенням вчених звань. Думка іншого спеціаліста та колегіальність верифікації та оцінки наукових проєктів, яка в результаті цього виникає, постають джерелом і гарантією об'єктивності, себто наближення до істини. Тут виразно проглядається, як спільнотне прямо зумовлює можливість життя істини. Що, своєю чергою, характерне для розвитку.

У випадку згаданих рецензій публікацій йдеться насамперед про забезпечення найвищої якості праць, які публікуються. Очевидно, що найважливішою справою є відповідність істині. Важливою є також перевірка мови. Йдеться про те, що потенційна публікація може стати повідомленням, тобто не «звичайною» інформацією, але елементом комунікації (*communicatio*),

себто текстом, який буде настільки зрозумілим, що створити спільноту (*communio*) між адресантом та адресатом, а згодом з іншими, з ким його поєднає істина. Тут конфронтація має також спільнототворчий характер (що важливо для питання, яке ми розглядаємо), а в результаті налаштована на розвиток (що становить елемент позитивної верифікації гіпотези, яка вписана в основну назву нашої розвідки).

У сучасному світі, у якому, з одного боку, можемо спостерігати поширення спеціалізації окремих дослідників, їх зосередження на все більш вузьких предметах і дослідницьких проблемах, а з іншого – підкреслюється інтегральність науки, що постає при цілісному її розумінні. Особливим оцінюванням є верифікація розроблених у межах певної наукової дисципліни науковцями, які досліджують іншу дисципліну. Звісно, з огляду на методологію, передусім специфіку предмету і дослідницьких проблем, найчастіше не вдається простим чином проаналізувати певні результати, а тим більше підтвердити чи спростувати їх. Тому тут йдеться про розробку принципів і тез, порівняння яких дозволяє довести правильність якогось твердження або піддати його сумніву²¹. У цій ситуації чітко проявляється факт, що *universitas magistrorum* тотожне *universitas scientarum*.

У цьому випадку важко дійти до якогось іншого висновку, аніж той, що якщо якийсь дослідник прагне перевірити твердження іншого дослідника, здійснюючи це не в дусі суперництва, але в атмосфері пошани до іншої особи, та маючи за мету досягнення істини, то можна у цьому випадку говорити про реальну спільноту вчених, яка є специфічним різновидом *communio personarum* зі збереженням усіх її суттєвих рис. У фундаменті наукової діяльності лежать істина (також як відкритість на трансцендентність), свобода (також від упереджень та неслухних прагнень), шана до Іншого, солідарність

²¹ Пор.: Wyrostkiewicz M., *Ekologia i teologia: w poszukiwaniu płaszczyzny porozumienia*, "Memoranda. Wiadomości Archidiecezji Lubelskiej", 78(2004), nr 1, S. 299–309.

(як спосіб єднання вчених), справедливість щодо себе, знання і суспільство. Вони стимулюються науковцями і трактуються ними як те, що формує спільне благо, що направлене на розвиток і окреслює справжню *communio personarum*²². Так відбувається навіть тоді, коли вчені не співпрацюють між собою на пряму, навіть коли вони між собою фізично не зустрічаються. У реальній спільноті особистостей, з огляду на її «внутрішню силу» в кінцевому випадку істина має великий шанс переважити над індивідуалізмом та партикулярними інтересами. Це, звісно, не відміння випадків протилежних, аніж стверджене. Однак дозволяє мислити з надією про діяльність вчених. Окрім цього «маргінесу небезпеки» антиспільнотних дій, важко виявити якісь інші способи дій вчених, аніж налагодження діалогу, який тяжіє до спільноти.

Завершуючи розгляд проблеми спільнотного виміру університету і виявлення його впливу на інтегральний розвиток людей, які знаходяться в просторі університету, варто ще згадати про одну проблему, яка є типовою для університетських дослідників-експертів. Вона сприймається типовою не лише академічним середовищем, але також поза ним. Йдеться про так звані експертні висловлювання, тобто коментарі та думки, які презентуються поза університетом, наприклад, в медіа, а також інші дії, які спрямовані на популяризацію науки, поширення знань.

Усі ці дії слід вважати нічим іншим, як поширенням істини, яка характеризується спільнототворчістю. Адже експерти виголошують різні судження не лише для того, щоб реципієнти могли їх просто використати у своїй власній діяльності, або щоб заспокоїти їх природну потребу пізнання істини. Важливою метою цих дій є надання можливості реципієнтам співвіднести власне знання з тим, яке повідомляють експерти. Ефектом цього прийому є очищення свідомості ненауковців від псевдознання і, таким чином, наближення їх до істини. Для

²² Пор. Nagórny J., *Posłannictwo chrześcijan w świecie*, t. 1: *Świat i wspólnota*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1997, S. 149–154.

вчених це є шансом, чи навіть необхідністю, висловлюватися у такий спосіб, аби їхні ідеї були зрозумілі для загалу. Тому йдеться про вихід за межі спеціалізованої мови і формулювання комунікатів, які б дозволили створити спільноту мислення і прагнення істини з реципієнтами-неспеціалістами.

Відтак, спільнотний характер університету ніби випромінюється на спільноти, які існують за його межами. Університет розширює свою сферу діяльності, яка стає простором розвитку також тих осіб, які не пов'язані з ним безпосередньо. Тож університет підтримує і в багатьох сферах ініціює суспільний розвиток. Це, своєю чергою, є важливою підтримкою інтегрального розвитку людини-особистості.

Висновки

Проведений аналіз дозволяє однозначно стверджувати, що університет, який провадить людину до істини і свободи, до добра і краси, до спільноти, є простором інтегрального розвитку людини-особистості. Це стосується передусім тих, що безпосередньо знаходяться в полі його діяльності, себто вчених-дослідників-викладачів і студентів, які часто теж беруть участь у проведенні досліджень. З огляду на спільнотний характер університету і соціальний вимір його діяльності ця інституція характеризується налаштованістю на розвиток, який, певною мірою, торкається також тих, хто з ним не пов'язаний безпосередньо.

Усе, що було сказано про університет як простір інтегрального розвитку людини-особистості, дозволяє сконструювати нормативний постулат щодо тих, хто знаходиться в університетській орбіті. Якщо вони тут з'явилися не випадково, то повинні бути свідомими добродійств, які в контексті розвитку пропонує для них академічне середовище. Будучи відповідальними за свій інтегральний розвиток, керуючись солідарністю та намагаючись через свою участь надавати суспільству

форму, яка найбільш наближена до *communio personarum*²³, люди не можуть не помічати внутрішнього спонукання не лише до користування з потенціалу університету і актуалізації його у власному житті, але й до підтримки його відповідно до власних можливостей. Можливість знаходитися в просторі університету є шансом досягнення розвитку, але також викликами й обов'язками. Немає сумніву в тому, що проявлення налаштування університету на розвиток і користування цими його можливостями значною мірою залежить від особи, яка пов'язана з цим простором.

Переклад з польської Дмитра Шевчука

Література:

1. Dębiński A., *Dialog z Bogiem i między ludźmi* [Słowo Rektora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II z okazji świąt Bożego Narodzenia], "Przegląd Uniwersytecki", 28(2016), nr 6, S. 6–7.
2. Harari Y.N., *Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*, Milano, 2014.
3. Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan, 1998.
4. Jan Paweł II, *W służbie prawdy* [Przemówienie do społeczności KUL – Lublin, 9.6.1987], https://www.kul.pl/w-sluzbie-prawdy,art_31153.html (dostęp 27.5.2019).
5. Krąpiec M. A., *Ja-człowiek, [Dzieła, t. 9]*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1991.
6. Kryszewski W., *Uniwersytet*, w: Wielka Encyklopedia PWN, red. J. Wojnowski, t. 28, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, S. 311–322.
7. Krzyszowski Z., *Uniwersytet*, w: Encyklopedia katolicka, t. 19, red. E. Gigilewicz, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2013, kol. 1360–1361.
8. Mroczkowski I., *Natura osoby ludzkiej. Podstawy tożsamości człowieka*, Płock: Płocki Instytut Wydawniczy, 2012.

²³ Поп.: Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994, S. 301–335; Nagórny J., *Posłannictwo chrześcijan w świecie*, t. 1: *Świat i wspólnota*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1997, S. 118–132, 188–201.

9. Nagórny J., *Posłannictwo chrześcijan w świecie*, t. 1: *Świat i wspólnota*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, 1997.

10. Papieska Rada Iustitia et Pax, *Kompendium Nauki Społecznej Kościoła*, Kielce: Jedność, 2005.

11. Sławek T., *Uniwersytet. Kulka przypomnień*, "Nauka", 24(2017), nr 3, S. 23–33.

12. Wojtyła K., *Człowiek jest osobą*, w: Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994, S. 415–420.

13. Wojtyła K., *Osoba i czyn*, w: Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994, S. 430–344.

14. Wojtyła K., *Osoba: podmiot i wspólnota*, w: Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, red. T. Styczeń i in., Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 1994, S. 371–414.

15. Wyrostkiewicz M., *Ekologia i teologia: w poszukiwaniu płaszczyzny porozumienia*, "Memoranda. Wiadomości Archidiecezji Lubelskiej", 78(2004), nr 1, S. 299–309.

16. Wyrostkiewicz M., *Ekologia ludzka jako poszerzona perspektywa ekologiczna*, "Teologia i Moralność", 19(2016), nr 1, S. 59–69.

17. Wyrostkiewicz M., *Human Ecology. An Outline of the Concept and the Relationship between Man and Nature*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.

18. Wyrostkiewicz M., *Sztuka komunikacji – eksploracje infoetyczne*, w: Pulchrum et Communicatio, red. A. Wójciszyn-Wasil, M. J. Gondek, D. Wadowski, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2018, S. 159–170.

19. Wyrostkiewicz M., *W trosce o „społeczną ekologię pracy”*, "Roczniki Teologiczne", 52(2005), z. 3, S. 159–171.

УНІВЕРСИТЕТ І ПРОЄКТ: КОНТИНУАЛЬНІСТЬ ТА ДИСКРЕТНІСТЬ

Тарас Фініков

Сучасний світ є світом постійних, щоразу більш глибоких та революційних змін. Цей процес охоплює всі сфери життя, створює нові соціальні взаємодії, форми просторової організації та зв'язків, трансформує сприйняття часу, потужніше впливає навіть на найбільш соціально та матеріально укорінені системи.

До однієї з найбільш усталених структур у світовій культурі, які створюють загальні системи смислів, мають певну автономію та внутрішні механізми саморегуляції, сформували розвинену сукупність дійових осіб та учасників, які ведуть спільну діяльність у сфері освіти й науки, належать університети. Їх положення і роль дуже вдало сформулював у парадоксальній формі ще в сімдесяті роки ХХ ст. Т. Хесбург, коли зауважив, що «університет – один з найбільш традиційних інститутів нашого суспільства й водночас це інститут, що більшою мірою, ніж інші, відповідає за зміни, які роблять наше суспільство таким, що піддається найбільшим змінам в історії людства»¹.

¹ Hesburgh Th.M., C.S.C. The Nature of the Challenge: Traditional Organization and Attitude of Universities toward Contemporary Realities, in: *The Task of Universities in a Changing World*, ed. By St. D. Kertesz, Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1971, P. 3.

У нашому сприйнятті образ університету є переважно образом неперервності, певного співтовариства, яке об'єднує своїх учасників спільним простором, мотивами, інтересами та логікою дій, власним етосом, традиціями та ритуалами. Це все формує та підтримує його цілісність, вірність професійній та соціальній місії, ієрархічну структуру з акцентованим значенням певних ключових фігур, можливість збереження специфічного стилю життя. Таке представлення підкреслює відносну однорідність університетської спільноти, структурну подібність всіх гравців цього простору, плавність та мобільність переходу учасників з одного закладу до іншого у певному полі, збереження поступовості та тяглості в процесі трансформації.

У модерному суспільстві університет став уособленням майже зниклої стабільності, спадкоємності (навіть не важливо – позитивної чи негативної), збереження людей у їхніх традиційних ролях, гарантування певної системи патерналістських взаємовідносин, стійкого, хоча більшою мірою і пасивного опору зовнішнім впливам та потрясінням. Це посилюється давньою транснаціональною орієнтацією університету як корпорації, що набула в останні десятиліття небувалого розвитку. Активна наукова та освітня трансгранична співпраця, бурхливий розквіт різноманітних міжнародних і національних програм заохочення й підтримки дослідницької діяльності, ініціативна й відкрита до змін життєва позиція найбільш прогресивної частини академічної спільноти створюють додаткові важелі виокремлення реального та символічного університетського простору. Саме в цьому просторі та частина науково-педагогічного персоналу, що здатна проявити цілеспрямованість, самостійність, емоційну стійкість, рішучість, здоровий оптимізм, спроможна побудувати ефективні стратегії боротьби за ті ресурси, що в ньому існують.

У класичній західній університетській традиції іманентна тяглість та неперервність набуває ще певний ряд вимірів. До них слід зарахувати уявлення університету як специфічної

корпорації. Причому визначення університету як корпорації частіше всього дають у широкому, метафоричному сенсі, без системи чітких функційних дефініцій. Частіше всього йдеться про належність до процесу вищої освіти, що зумовлює ключові сенси та логіку спільних дій. У такій інтерпретації університетська корпорація є специфічним типом соціальної організації, що має на меті створення особливих «продуктів» та послуг². Це формує образ університету як історично стійкої освітньої інституції, яка наділена певною стабільною сукупністю функцій. Очевидним у такій ситуації є надання особливого значення університетській автономії, що породжена наявністю та підтримує функціонування системи внутрішніх механізмів саморегулювання. Цьому також сприяє широке розповсюдження і в соціології, і в освітніх дослідженнях неінституційного підходу, що підкреслює визначальну роль створених інституціональними середовищами специфічних правил, як-от «матеріальні практики й символічні конструкції, що конституують та організують принципи поведінки індивідів та організацій»³.

Наступним таким виміром може бути уявлення про університет як особливе співтовариство, що характеризується специфічною системою взаємних зв'язків і впливів, наявністю власної просторової організації, матеріальною укоріненістю та відокремлених традицій, норм, ритуалів, символів. Під час окреслення того простору, у якому відбувається академічна взаємодія, знову з'являється така детермінанта як його автономність, здатність створювати власну логіку дій при загальному слідуванні існуючим трендам суспільного розвитку. Тут доречно звернутися до глибокого зауваження П. Бурдье,

² Johnson B., Kavanagh P., Mattson K., *Steal This University. The Rise of the Corporate University and the Academic Labour Movement*, New York, London: Routledge, 2003.

³ Friedland R., Alford R.R., *Bringing Society Back*, in: *Symbols, Practices, and Institutional Contradictions; The New Institutionalism in Organisational Analysis*, W. W. Powell, P.J. DiMaggio (eds.). Chicago; University of Chicago Press, 1991, P.243.

який уважав одним із головних засобів забезпечення автономії рефракцію – «здатність переводити зовнішні примуси й вимоги в специфічну форму». Що більш автономне поле, то сильніше його спроможність до рефракції, то більше змін відбувається з зовнішніми впливами, часто до такої міри, що вони стають цілком невпізнаними⁴. Варто підкреслити, що зазвичай здатність до самоорганізації та її ефективність частіше за все дослідники перебільшують.

Це стає особливо помітним, коли цілком справедливої по відношенню до західного університетського світу твердження намагаються зарахувати до східноєвропейської практики, а особливо до сучасних українських реалій. Одним із таких прикладів може слугувати відоме твердження М. Сакса та Дж. Олсопа, що наукові (університетські) спільноти були одним із перших прикладів професійних спільнот, які мали «самоуправління в тому сенсі, що вони самостійно розробляли хартії, у відповідності з вимогами яких здійснювалося навчання, а також контроль допуску та виключення з професійного співтовариства. Їм властивий принцип високої самоорганізації та колективного управління приватними інтересами членів групи»⁵. На жаль, як радянські, так і значною мірою пострадянські практики нашої частини Європи показали можливість функціонування університетів в умовах відсутності реальної, а часом навіть декларативної автономії. Тому вищенаведена оцінка для нашої ситуації є, імовірно, описом бажаного стану, ніж констатацією нинішньої реальності. На щастя, Закон України «Про вищу освіту» 2014 р. і низка інших законодавчих та нормативних актів визначили рух у напрямі досягнення реальної автономії як мету національної системи вищої освіти.

⁴ Бурдые П., *Клиническая социология поля науки*, «Альманах Российско-Французского центра социологии и философии Института социологии Российской Академии наук», <https://gtmarket.ru/laboratory/expertize/2009/2603>.

⁵ Сакс М., Олсеп Дж., *Социология профессий: государство, медицина и рынок в Великобритании*, <http://ecsosman.hse.ru/text/18171705>.

Водночас переважна частина вітчизняного університетського співтовариства бачить згадану вище неперервність як ностальгію, ідеалізовану пам'ять про минуле привілейоване положення викладача вищої школи при соціалізмі. Цікаво, що ці уявлення властиві не лише представникам старших поколінь, які мали користь із тих статусних привілеїв, але й певній частині середнього та молодшого поколінь, які знають про це в основному з розповідей, не маючи власного досвіду. Патерналізм, що домінував у минулій системі відносин, все ще залишається більш привабливою річчю, ніж щоразу більша свобода, що супроводжується зростаючою відповідальністю.

У практичному сенсі таке представлення про тяглість знаходить своє відображення в прагненні до стабільних, мало змінюваних із роками навчальних планів та програм освітніх курсів, відсутності бажання відходити від уніфікованої організаційної структури українських вищих закладів освіти, звичці не створювати новий зміст, а намагатися його запозичувати. Ця звичка призводить до того, що ті мінімальні модифікації, які відбуваються з різних причин, мають настільки поверховий і косметичний характер, що не дозволяють часом побачити навіть скільки-небудь відчутну різницю між копією та оригіналом.

Зразковим виявом цієї практики стало те, що кафедри використовують одні і ті ж комплекси методичного забезпечення під нові освітні програми та різні нові курси шляхом їх мінімальної модифікації. Ще одним цікавим варіантом є формулювання назви нового курсу за принципом підбору під цю назву максимально подібного курсу/частин курсів з числа тих, що вже є в розпорядженні кафедри.

Окремої уваги заслуговує багаторічна, а часами багатодесятилітня прихильність до однієї наукової проблематики, «відданість» якій зберігається незважаючи на її застарілість, локальність, далекість від сучасного наукового мейнстріму. Із цим дуже добре кореспондує присутність у багатьох університетах надзвичайно закостенілого кадрового складу, коли

людина може пройти свій академічний шлях від студента-першокурсника до професора в межах однієї кафедри, при одному її завідувачі, незмінному декані, а іноді й ректорі. Це рельєфно показує відсутність розуміння того, що справжня наукова кар'єра і життя – це постійний рух, зміна позицій, місць роботи, партнерів із досліджень. Натомість зберігається хибне уявлення про те, що справжній вітчизняний академічний класичний шлях – це повільний поступовий рух вгору «пішки» в одному університеті, частіше всього на одній кафедрі й одному факультеті. У рафінованому, однак доволі часто повторюваному випадку це доповнюють захистом у вченій раді того ж університету як першої-кандидатської, так і другої – докторської дисертації.

Не менш яскравою є «пристрасть» до монодисциплінарності, що проявляється в найрізноманітніших формах – від побудови освітніх програм, орієнтованих суто на одну спеціальність до визначення в паспортах наукових спеціальностей їх у такий спосіб, що практично виключає можливість захисту дисертаційного дослідження, яке містить відчутні мультидисциплінарні компоненти. Таке торжество дисциплінарного підходу в умовах, коли найбільш цікаві результати дослідницького пошуку, як і організації навчальної діяльності досягаються саме в рамках міждисциплінарного, або навіть трансдисциплінарного підходів, робить квазітяглість однією з найбільш гальмівних характеристик вітчизняного освітнього простору.

Водночас те розуміння неперервності, що домінує в нашому освітньому співтоваристві, несе в собі й суттєвий позитивний потенціал. Його складовими є рельєфне прагнення до збереження кадрового освітньо-наукового персоналу. В умовах різноманітного об'єктивного та суб'єктивного тиску з метою його скорочення, а фактично й збіднення, часом свідоме, а часом й інстинктивне утримання в штатах університетів такої кількості інтелектуалів, є для чималої частини з них порятунком, збереженням можливості подальших занять дослідницькою діяльністю, знижує рівень їх тривожності перед невизначе-

ним майбутнім. Така поведінкова домінанта зумовлює й турботу про наступні покоління науковців, підтримання певних моделей їх професійної підтримки та кар'єрного просування. Це є дуже важливим у контексті ставлення до інтелектуального капіталу суспільства навіть за умови усвідомлення того, що сьогодні часто відсутня реальна потреба в такій кількості освітньо-наукового персоналу тієї якості, яку ми маємо.

Склавши певну уяву про те, як виглядає континуальність у вітчизняному освітньому просторі, ми можемо спробувати окреслити основні компоненти такого феномену, як дискретність. Базовим поняттям для цього аналізу, на нашу думку, є поняття проєкту. Ця роль зумовлена тим, що проєкт у сучасному світі став однією з ключових форм планування та соціальної організації індивідуальної й колективної діяльності в різних сферах життя, зокрема й в освіті та науці.

Project Management Body Of Knowledge (PMBOK) сформулював поняття «проєкт» як «...тимчасове починання, яке використовується для створення унікального продукту, послуги чи результату. Проєкт є тимчасовим, оскільки він має визначений початок і кінець у часі, а тому визначений обсяг та ресурси. І проєкт унікальний тим, що це не звичайна операція, а конкретний набір операцій, призначений для досягнення єдиної мети. Тому в проєктну команду часто входять люди, які зазвичай не працюють разом – іноді з різних організацій та з різних географій». Так само «управління проєктами – це дисципліна ініціювання, планування, виконання, контролю та завершення роботи команди для досягнення конкретних цілей та задоволення конкретних критеріїв успіху. Це застосування знань, умінь, інструментів та прийомів у проєктній діяльності для задоволення проєктних вимог»⁶.

Можна зауважити, що ці визначення підкреслюють кілька головних характеристик проєктів та управління ними: тимчасовий характер, формування спеціалізованої команди ви-

⁶ <https://www.visual-paradigm.com/guide/pmbok/what-is-pmbok/>.

конавців, наявність деталізованого плану дій, унікальність створюваного продукту, орієнтація на конкретну мету, чітке визначення обсягу робіт та необхідних для цього ресурсів, окреслення конкретних критеріїв успіху. Також варто зазначити, що виконання проєктів у більшості випадків вимагає наявності у проєктній команді комбінації фахівців різних спеціальностей. Тобто, згідно з визначенням, ця діяльність має міждисциплінарний, а дуже часто й трансдисциплінарний характер.

Проєктна культура до середини ХХ століття була здебільшого властива західноєвропейському та американському суспільствам. Прагнення презентувати досягнення певних соціальних та професійних цілей у формі проєктів стало набувати все більшого розвитку, починаючи з ХVIII століття, часу промислової революції. Особливу історичну закоріненість це мало в суспільствах англосаксонської традиції. Достатньо згадати Данієля Дефо з його першою книжкою «An Essay upon Projects»⁷, виданою ще 1697 р. Однак, аналіз еволюції уявлень про проєкти та їх роль у соціальному, політичному та економічному прогресі виходить далеко за межі цієї статті.

У сфері вищої школи проєктний підхід почали ширше застосовувати, починаючи з 50-60-х рр. минулого століття, а в певному сенсі домінуючим він став у 80-90-х рр. Для Східної Європи, зокрема України, його швидке розповсюдження було синхронізовано з часом «оксамитових революцій» 1989 р. та розпадом Радянського Союзу в 1991 р. Для наших країн упровадження, а надалі й бурхливий розвиток індивідуальних та колективних проєктів у галузі освіти і науки став певною формою переносу технологічної та політичної культур громадянських суспільств, що сформувалися в країнах Західної Європи та Північної Америки.

Спроба проєкції проєктного підходу на практику вітчизняної вищої школи дозволяє одразу ж зафіксувати його невідповідність нинішній традиції. Це можна було дуже наочно

⁷ <https://www.gutenberg.org/ebooks/4087>.

спостерігати в 90-ті рр. і, на жаль, у масовому розумінні тенденція не дуже змінилася й досі. Насамперед, проєктний підхід передбачає пов'язання освітньої діяльності з наявністю конкретних цілей навчання, що мають бути породжені наявними потребами суспільства, а також міжнародного, національного та локального ринків праці й до того ж мають швидко змінюватися, у залежності від динаміки розвитку соціуму. Це означає виділення основного критерію успіху освітньої програми досягнення результатів навчання (learning outcomes), що стало завданням вітчизняних університетів лише в останні роки. Більше того, в ідеалі насправді сучасною має стати практика розгляду навчання кожного курсу в рамках спеціальності/освітньої програми (і на рівні бакалаврату, і магістратури) як окремого освітнього проєкту. У такому випадку, з огляду на аналіз можливостей, мотивацію та вподобання контингенту тих, хто вступив на цей курс програми, будується її специфічний навчальний план, здійснюється добір викладачів, передбачаються можливості подальшої індивідуалізації навчальних траєкторій студентів у процесі опанування програми. Супровід реалізації програми передбачає постійний моніторинг, оперативне втручання з метою вдосконалення, активний пошук додаткових освітніх та матеріальних ресурсів, які можуть бути залучені до поліпшення програми. Аналіз досягнутих результатів навчання, спостереження за тим, як здійснилося працевлаштування випускників, яку реакцію викликає їх підготовка в середовищі працедавців мають означати суттєву корекцію змісту та технології реалізації програми, що, власне, означає початок нового освітнього проєкту.

Сутність проєктної моделі організації освітнього процесу полягає саме в якісному налаштуванні цього процесу на дискретні завдання підготовки кожної освітньої когорти в рамках будь-якої навчальної програми. Така установка по суті є протилежною до стандартної практики багаторічного існування підготовки за окремою спеціальністю на основі незмінного або малозмінного навчального плану (введення освітніх про-

грам часто є лише елементом маскування збереження такого підходу), відсутності скільки-небудь помітних новацій у технології організації навчального процесу, більш ніж стабільному складі виконавців (часто співробітників однієї або двох близьких за спрямуванням кафедр).

Не менш суттєвим є незбіг того, як має бути організована наукова діяльність за умов традиційної та проектної моделей. У рамках традиційної моделі вибір проблематики дослідження в основному зумовлювався міркуваннями та смаками керівника освітньо-наукового підрозділу (інституту, кафедри, лабораторії), його здатністю переконати в її перспективності менеджмент закладу вищої освіти, дослідницьким потенціалом наявного складу співробітників. Із появою в освітньому полі країни Держаного фонду фундаментальних досліджень, створеного у 2001 р., певне значення набуло вміння «вписати» свою проблематику в пріоритети конкурсів, які організував цей фонд. Важливо підкреслити, що за своєю природою ця установа була орієнтована на підтримку фундаментальних досліджень або таких, яким вдавалося створити імідж фундаментальних. Варто підкреслити, що доступність цих грантів була дуже обмеженою, обсяг підтриманих фондом наукових проектів ніколи не був достатнім, щоби забезпечити основне фінансування освітньо-наукових підрозділів ЗВО, а відігравав лише роль додаткового джерела підтримки наукової активності персоналу університетів.

Звернення до проектної моделі організації дослідницької діяльності одразу ж фіксує ряд серйозних відмінностей від попередньо розглянутої. Першою кардинальною відмінністю є обов'язкова постановка у фокус дослідження конкретних прикладних задач та реально конкурсний характер здобуття ресурсів для їх вирішення. Другою не менш важливою відмінністю є конкретні вимоги з тематики, ресурсів, термінах, складу виконавців та ряду інших заздалегідь узгоджених параметрів. Відповідно, стосунки між замовником та командою виконавців фіксуються в контрактній формі, а сукупність висунутих

вимог у кадровому, часовому та інших вимірах може далеко вийти за можливості одного або навіть кількох освітньо-наукових підрозділів ЗВО.

Відносно короткі терміни реалізації дослідницьких проектів, їх суттєво краще ресурсне забезпечення (особливо у випадку міжнародних проектів), можливості для учасників команди опанувати нові методології та методики досліджень, отримати більший інтелектуальний та соціальний капітал, освоїти нові ролі в науковій взаємодії створює для учасників проектних команд певну тимчасову стабільність, формують усвідомлення, що незважаючи на свою часову обмеженість, проекти здатні виконати функцію забезпечення сприятливих умов для реалізації життєвих цілей своїх учасників.

Невизначеність перспектив, а частіше всього й доль багатьох університетів, численних освітньо-наукових колективів у середині них сприяє тому, що все численніша частина академічної спільноти починає віддавати перевагу участі в проектах перед штатною зайнятістю в університетах. Вони приходять до висновку, що робота в проектній команді є найбільш адекватною і сучасною формою життєвого забезпечення професіонала-дослідника. Це створює такі нові для нашого академічного співтовариства явища, як готовність не будувати свою кар'єру в наявних вітчизняних освітніх та наукових установах, а віддавати перевагу постійному активному пошуку цікавих проектів і бачити привабливу життєву перспективу у швидкому переході від одного проекту до іншого. Очевидно, така цільова установка потребує навчитися формувати та стабільно підтримувати стан постійної мобілізаційної готовності. Його можна досягти, опанувавши навички створення стимулюючого балансу між зовнішнім та внутрішнім напруженням. Постійна зміна різноманітних зовнішніх факторів, які впливають на запрошення до нових проектів, забезпечує відповідний рівень зовнішнього напруження. Своєю чергою розуміння того, у який спосіб участь у проекті дозволить інтелектуально розвинути, задовольнити свої матеріальні й емоційні потреби,

здобути моральне задоволення та суспільне визнання трансформує внутрішнє напруження в здобутий додатковий соціальний та культурний капітал.

Отже, життя сучасного українського університету все більшою мірою втрачає свою традиційну континуальність і стає полем щораз більшої дискретності. Прихід цієї дискретності, що є цілком природнім, не є внутрішньою потребою більшості вітчизняної академічної спільноти, він нав'язаний їй ззовні. Сприйняття цієї нової реальності різними групами всередині спільноти сильно відрізняється. Основна частина, особливо представлена старшим та середнім поколіннями, досі це відчуває як щось породжене зовнішнім тиском, невластиве вітчизняній університетській традиції. Однак інша, менша, яка складається з найбільш міжнародно науково інтегрованих представників старших поколінь та активних молодих викладачів і дослідників вже усвідомила роль проектів як одного з головних захисних механізмів для свого розвитку. Саме участь у проектах дозволяє зберегти професійну ідентичність, відтворити соціальний статус, створити дослідницьку репутацію та забезпечити в кінцевому випадку побудову професійної кар'єри. Дуже важливо, що здобуті в такий спосіб компетентності та репутація є не лише локальними, у межах одного навчального закладу, міста, регіону, а й репрезентують науковця всьому професійному співтовариству, у тому числі міжнародному.

Необхідно підкреслити, що проекти та їх команди в сучасних умовах все більше стають замінником професійних наукових колективів у їх старих організаційних формах. Це означає, що саме в цій моделі професійних та особистих відносин фахівець-дослідник реалізує потребу в професійному спілкуванні, налагоджує контакти з оточенням, отримує тимчасову стабільність. Це середовище, як виявилось, дуже заохочує до руху в напрямі міждисциплінарності, виходу за межі вузької спеціалізації, оволодіння менеджерськими та комунікативними навичками. Суттєвим є і те, що робота в проектних командах

зазвичай дозволяє реалізовувати свій інтерес, експериментувати й пробувати. Тобто ми маємо інституційне рішення, що дозволяє поєднати колективний науково-освітній та індивідуальний життєвий проєкт викладача-дослідника.

Підбиваючи підсумки, ми маємо констатувати, що конфлікт між двома моделями організацій освітньої та наукової діяльності, в основі яких лежать засади континуальності та дискретності має органічний характер. Сучасне життя з його високою динамікою, постійною зміною наявних парадигм і програм, все більшим переходом від теоретичних узагальнень до рефлексій над реальними практиками, у яких сполучаються різноманітні моделі, концепти, техніки диктує пріоритет дискретних форм. Стає очевидною проблематичність знаходження якогось оптимального балансу співіснування цих форм у масштабах великої системи. Вихід убачаємо скоріш за все у використанні середовищного підходу, який передбачає перехід від класичного наукового пояснення до контекстуального, дискурсивного розуміння. Фактично це означало прагнення зрозуміти вплив у кожному локальному, регіональному випадку складної системи взаємодії формального, експертного знання, суспільних, громадянських очікувань та контексту, що знаходиться в постійній трансформації. Урахування цих обставин у повному обсязі, як справедливо підкреслив Ф. Фішер, з причини обсягу причинно-наслідкових зв'язків із середовищем, кількості соціальних оцінок конкретних ситуацій, носіями яких є актори різного рівня та соціальної приналежності, не видається можливим⁸.

Обрання тим чи тим університетом своєї моделі сполучення цих підходів, на наш погляд, має базуватися не на формальних, загальних підходах, а на відповідях на соціальні, політичні, економічні, культурні очікування середовища та можливості їх ресурсного забезпечення. Головним принципом має ста-

⁸ Fisher Fr., *Citizens, Experts, and the Environment. The Politics of Local Knowledge*, Durham; L.: Duke University Press, 2003. P. 282.

ти «менше вихідних передумов і обмежень – більше всебічного аналізу».

Для завершення доречно звернутися до слушної думки Бертона Р. Кларка, сформульованої в його відомій книзі «Система вищої освіти: академічна організація в кросс-національній перспективі», де говорячи про масштаб і темпи змін у системі вищої освіти, він зауважив: «Багато людей і груп, починаючи з політиків, зацікавлені в тому, щоб обіцяти великі та швидкі результати, оскільки вони ведуть конкурентну боротьбу за симпатії до них на політичній й бюрократичній аренах. Але системи, які повинні витлумачити, втілити і проводити в життя широкий діапазон суперечливих цінностей, повинні мати скромні очікування відносно можливої реалізації якої-небудь однієї мети... Але річ не лише у швидких змінах. Річ також у тиску, що чиниться зсередини та ззовні важливими цінностями, котрих стає все більше й більше. Невизначеність виникає в результаті більш повного, ніж коли-небудь раніше, зіткнення з викликами одночасно рівності, успішності, свободи й лояльності. Скромні очікування дозволяють прилаштуватися до цієї амбівалентності ситуації і є реакцією на неї»⁹.

Успіх в умовах такої ситуації здатен прийти лише до людей, спроможних сформувати в собі таку системоутворювальну якість, як самостійність у поведінці та творчій діяльності, здатність швидко та гнучко реагувати на зміни зовнішніх і внутрішніх умов та бути завжди готовими ініціювати й сприяти інновації.

⁹ Кларк Б.Р. Система высшего образования: академическая организация в кросс-национальной перспективе – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. С. 321.

ПРИРОДНЕ ПРАВО НА ВИЩУ ОСВІТУ, АБО ЯКИХ ЗМІН ПОТРЕБУЄ СУЧАСНИЙ УНІВЕРСИТЕТ, А ЩО НЕ МАЄ ЗМІНЮВАТИСЯ НІКОЛИ

Михайло Бойченко

Природне право передбачає певні притаманні людині від народження запити й можливості реалізації цих запитів. Оскільки говоримо саме про людину та її природу, до якої, не лише з погляду біологів як дослідників *Homo sapiens*¹, але й за свідченням Гегеля², входить розум та користування ним, тому право на розвиток власного розуму теж належить до таких природних прав людини. Здається, ще з античності ні в кого не викликало сумнівів щодо того, що більше людина зуміла розвинути власний розум, то більше людиною вона є. Утім, для розвитку людини важливий не лише розум, але й інші її здібності – чуттєві, вольові тощо. Право на освіту є правом на розвиток людини як майбутньої успішної особистості й члена суспільства, тобто правом на пайдею. В античному світі пайдея містила в собі те, більшості з чого сьогодні дитина на-

¹ Койн Дж., *Чому еволюція правдива*, пер. з англ. Т. Цимбала. Київ: Наш Формат, 2015, 288 с.

² Гегель, Г. В. Ф., *Основи філософії права, або природне право і державознавство*, пер. з нім. Р. Осадчук, М. Кушнір, Київ: Юніверс, 329 с.

вчається вже в молодшій школі. А для античного суспільства завершальні етапи пайдеї були вже чимось близьким до сучасної вищої освіти. Мова йде про досягнення в освіті того ступеню самодостатності, коли вона вже не стільки обслуговує окремі практичні потреби людини, скільки впорядковує її життя в цілому й відкриває перспективи суттєвих особистісних і соціальних змін на краще як результат створення нових знань. Вищою освітою тому варто називати ту системну освіту, яка сама починає продукувати нові знання, і яку може організовано надавати суспільство особистостям. Із часів середньовіччя вища освіта стала стійко асоціюватися з університетами, але так було не завжди й не в кожному суспільстві, та й сьогодні стандарти вищої освіти, попри глобалізацію, ще можуть доволі сильно відрізнятися в різних країнах. Університети на сьогодні ще виконують в цілому свою місію надання вищої освіти, але вже не перше десятиліття філософи й інтелектуали звертають увагу на глибоку кризу, яку переживає сучасний університет як соціальний інститут³. Справді, усе більше можливостей з'являється для отримання вищої освіти дистанційно, причому не за університетською програмою, а на власний розсуд підбираючи курси з різних університетських та незалежних освітніх програм і різних спеціальностей. Усе частіше кращу суспільну кар'єру мають саме ті, хто обрав індивідуальний маршрут отримання вищої освіти, а не студенти університетів. Сучасне суспільство так системно організувало умови для індивідуального навчання на рівні вищої освіти, що її, здається, уже можна отримувати й без університетів. А подекуди суспільного успіху досягають ті, хто взагалі не мав причетності до вищої освіти в будь-яких її формах. Чи означає це «смерть» університетів? Чи це є лише кінцем панування університетів у сфері вищої освіти? Чи, можливо, це лише знаменує суттєве

³ Риддингс Б., *Університет в руїнах*, пер. с англ. А. М. Корбута, Москва: Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010, 304 с.; Searle J. R., *The Campus War: A Sympathetic Look At The University In Agony*, New York: World Pub. Co., 1971, 256 p.

переосмислення ролі й місця університетів у сучасній системі освіти? Для того, щоби відповісти на ці питання, необхідно зробити ревізію всіх тих завдань університетської освіти, які ми звикли вважати раз і назавжди визначеними імператором Наполеоном, професором Вільгельмом фон Гумбольдтом, кардиналом Джоном Ньюменом, професорами Хосе Ортегою-і-Гасетом, Карлом Ясперсом, Ярославом Пеліканом і, можливо, ще кількома світовими авторитетами. Точніше, відповіді на ці питання стануть самоочевидними за умови належного переосмислення й реконцептуалізації завдань сучасної університетської освіти.

Тому спочатку маємо накреслити ті обриси університетської освіти, які впливають із її нібито трансісторичної сутності, які визначають її конституцію, станову будову, а вже потім повернемося до прагматичних її завдань і можливостей.

До конститутивних завдань університетської освіти має належати масштабність, концептуальність та фундаментальність отриманих студентами знань. Це, здавалося б, самоочевидні речі, однак кількість і розмаїття тих кривотлумачень, які вони отримали, змушують знову чітко прояснити, що ці характеристики знань означають сьогодні для нас. Крім того, у результаті такого «виправлення імен» варто досягнути ясності, що усі ці характеристики є взаємообумовленими й недієвими поодиночі.

Масштабність університетських знань зовсім не означає того, що треба вчити якомога більше. Ще Геракліт застерігав, що «накопичення знань розуму не навчає»⁴. І в давні часи, коли було важко, але все ще можливо отримати енциклопедичні знання, зовсім не обов'язково були розумними, а тим більше геніальними навіть ті особистості, яким за наявності відповідного природного обдарування, наполегливості та за сприятливих життєвих обставин вдавалося опанувати основними знаннями практично в усіх напрямках людського пізнання. Що

⁴ Тихолаз А. Г., *Геракліт Темний з Ефеса: філософ та його вчення*, в: «Наукові записки НаУКМА: Філософія та релігієзнавство», 1996, Т. 1, С. 12.

вже казати про наш час, коли лавиноподібне накопичення інформації з величезними складнощами піддається не те, щоби повноцінному пізнанню, але хоча би класифікації й типологізації навіть вузькоспеціалізованими фахівцями. Тож «знати все» просто неможливо. Але знати «в принципі» про все є амбіцією сучасної науки, а отже й вищої освіти. Макс Вебер твердив: «прогресуюча інтелектуалізація та раціоналізація не означають збільшення знань про ті загальні життєві умови, у яких ми існуємо. Вона означає дещо інше, а саме – знання й віру в те, що варто тільки *забажати*, і в будь-який час про все це *можна* дізнатися; що немає, зрештою, ніяких таємничих, непередбачуваних сил, які тут діють, і що, навпаки, усіма речами можна в принципі *оволодіти шляхом розрахунку*»⁵. Але чи може полягати завдання університетської освіти лише в тому, щоби укорінити в студентів таку «наукову віру»? Вочевидь, ні. Така «наукова віра» сама можлива лише тоді, коли студент має для неї достатньо раціональних підстав. Ключовим тут є слово «достатньо»: скільки саме і які підстави мають бути достатніми для впевненого орієнтування в океані сучасних і космічних майбутніх знань?

Варто звернутися до феноменологічного терміну «горизонт». Можна сказати, що завданням університетської освіти є сформулювати науковий горизонт осмисленого орієнтування у світі на зміну буденному горизонту осмисленості. Саме у цьому сенсі Едмунд Гусерль говорив про філософію як найбільш «строгу науку», адже саме філософія чітко вказує на те, що може бути горизонтом пізнання й на природу смислів і осмисленості як таких, тоді як спеціальні науки лише підтверджують «демаркацію» тієї чи тієї ділянки кордонів осмисленості всередині зафіксованого філософією горизонту осмисленості. Наука, поміж виконання інших своїх більш ситуативних завдань, підтверджує експериментально також частини лінії

⁵ Вебер М., *Про внутрішнє покликання до науки*, пер. з нім. О. Погорілого, в: Вебер М., *Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика*, Київ: Основи, 1998, С. 316.

горизонту, точніше вектори наближення до цієї лінії, оскільки сама лінія горизонту осмисленості знаходиться за межею емпіричного досвіду.

Ці вектори не є чимось довільним чи суто умоглядним. Їх розробляють спеціалізовані дослідники в рамках спільного для всіх членів суспільства «символічного універсуму», який досліджували Альфред Шюц⁶, Пітер Бергер та Томас Лукман⁷. Символічний універсум є інструменталізованим знанням смислового горизонту: якщо Гусерлеві смисли існують нібито самі по собі, відсилаючи до чистих феноменів, то символічність людського пізнання базується на конкретних інтерпретаціях учасників соціальної взаємодії. Така символічність у своїх найважливіших структурних елементах, як правило, інституалізується, і науковці, і професори університетів якраз і виступають своєрідними «провідними інженерами» серед того «технічного персоналу», який забезпечує понятійне забезпечення функціонування цих інститутів.

Уже в рамках цих смислового горизонту та смислового універсуму можна творити ту чи ту «картину світу», про яку писав Мартин Гайдегер⁸. Якщо ще для самого Гайдегера ця картина світу видавалася чимось єдиним і спільним для всіх науковців, на кшталт символічного універсуму для всіх членів суспільства, то вже нині стає очевидним, що якщо не кожна сучасна наука (поки що в усякому разі), то практично кожна галузь наукового пізнання вибудовує власну картину світу.

Отже, кожному, хто отримує університетську освіту, потрібне обов'язкове знання філософії, для опанування адекватним розумінням самого завдання масштабування знання.

⁶ Шюц А., Лукман Т., *Структури життєсвіту*, пер. з нім. Вахтанга Кебуладзе, Київ: Український Центр духовної культури, 2004, 560 с.

⁷ Бергер П., Лукман Т., *Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания*, пер. с англ., вступление Е. Д. Руткевич, Москва: Медиум, 1995, 324 с.

⁸ Хайдеггер М., *Время картины мира*, в: Хайдеггер М., *Время и бытие: Статьи и выступления*, Москва: Республика, 1993, С. 41-63.

Ясне бачення тим, хто отримує університетську освіту, масштабів людського пізнання передбачає досягнення певного рівня розвитку свідомості, того, що філософи називають формуванням світогляду, а точніше рефлексивним виявленням наявних у кожної людини, але зазвичай неявних, прихованих від неї самої граничних переживань-екзистенціалів щодо її позиціонування у світі. Таке позиціонування потребує досягнення відчуття на власному досвіді горизонтів осмисленості, до яких підійшло на сьогодні людство. Наступним кроком має стати з'ясування принципів побудови символічного універсуму можливих знань людини. Причому цей символічний універсум постає не як певна територія, але як набір пізнавального інструментарію – категорій і базових понять будь-якого осмисленого пізнання. Символічний універсум виконує щодо внутрішньої структури будь-яких можливих людських знань ту ж функцію, яку й смислові горизонти щодо всього масиву цих знань – визначає умови її можливості як форми її реально-го втілення.

Університетська освіта має формувати *концептуальне мислення*, квінтесенцією якого є філософія. Свого часу ми вже висловлювалися з цього приводу⁹ (Шашкова та ін., 2018, с. 8), тому зараз відтворимо свою аргументацію, доповнивши її в кінці міркуваннями щодо контексту загальноуніверситетських завдань філософії як дисципліни викладання.

На перший погляд, нелегко відрізнити справжню філософію від схожих на неї за проблематикою та часто навіть за термінологією довколафілософських розмислів. Інколи й самі філософи починають так захоплюватися популяризацією філософії серед широкої публіки, що втрачають строгість застосування філософської методології, наповнюють філософський словник понятійно непрясленими термінами та туманними

⁹ Шашкова Л., Губерський Л., Приходько В., Баумейстер А., Ільїн В., Бойченко М. та інші, *Філософія у публічному просторі*, «Філософські проблеми гуманітарних наук», Київ: ВПЦ «Київський університет, 2018, № 2 (28), С. 5-13.

метафорами, які не мають ані однозначного ціннісного призначення, ані хоча би натяку на функціональні зв'язки з поняттями.

Інколи видається нескладним відтворювати практику філософування у стилі Гайдегера чи міфологізації за зразком Толкієна, філософських проповідей Гілберта Кійта Честертона чи правової метатеорії Лео Штрауса, філософії логіки Уїларда Куайна чи релігійної філософії Христоса Янареса, мистецтвознавчих студій Умберто Еко чи філософії прав людини Мішеля Фуко, політичної аналітики Ноама Чомського чи економічних провидінь Маршала Маклюєна. Однак без глибокого знання оригіналів з історії філософії та літератури, науки та мистецтва, релігії та політики, економіки та права, знання світової та вітчизняної історії такий автор гарантовано потрапить на псевдо-філософські манівці, які лише за зовнішньою подобою нагадуватимуть філософування.

Питання полягає не в тому, чи можна виходити за рамки строго академічного дискурсу й академічного кола спілкування – це, безумовно, потрібно як самим філософам, так і суспільству – але такі подорожі мають збагачувати обидві сторони, а не збіднювати. Філософу варто нести в суспільство справжні філософські смисли й орієнтири і збагачувати усіх зацікавлених філософією відчуттям ціннісного смаку та понятійної культури. А суспільство не лише живить філософів новою драматичною мотивацією й несподіваними сюжетами для осмислення, але й саме в особі філософів отримує своїх невтомних, але доброзичливих критиків, які непомітно формують не лише суспільні смаки, але й суттєво коригують майбутній порядок денний не тільки для наукової, але й для інших нефілософських спільнот.

Насправді, відрізнити академічний підхід від неакадемічного – завдання важливе, але вторинне. Адже і всередині академічного середовища трапляються випадки більш чи менш акуратних з точки зору оформлення наукового стилю письма текстів і їх авторів, які все ж по-справжньому не можна наз-

вати філософами. Філософ – дослідник, який здатен до концептуалізації. Є не так мало науковців, особливо серед видатних дослідників-першовідкривачів, які також демонструють блискучі зразки філософського мислення як елемент своїх науково-теоретичних і загальнометодологічних розробок. Досить згадати видатних фізиків ХХ століття – Альберта Ейнштейна, Вернера Гайзенберга, Нільса Бора, математиків Георга Кантора, Курта Гьоделя, Альфреда Уайтхеда та багатьох інших вчених, які дали світу прекрасні філософські ідеї. Однак усе ж концептуальне мислення – це відмітна риса саме для філософів. Тут концептуальність є нормою, а не винятком із правила, властивим переважно геніям. У науках достатньо деякої іскри концептуальності для успіху. У філософії неможливо мислити наполовину концептуально, чи менше, чи навіть більше, ніж наполовину: тут або мислиш вичерпно концептуально й тоді ти філософ, або ти не здатен на концептуалізацію й тоді ти не філософ. Скільки би текстів із використанням філософських термінів не написала людина, які б огляди й порівняння не робила – якщо ці терміни не мають понятійної основи, якщо не досягнуто у пізнавальній настанові формування цілісного концептуального каркасу, базованого на філософських категоріях, текст буде розпадатися в кращому разі на окремі цікаві судження, але аж ніяк не буде філософським текстом, а його автор не буде філософом. Результатом цього близького, схожого на філософію розмірковування ніколи не буде філософська позиція, бо філософська позиція неможлива без концептуалізації. Відповідно, і у високій теорії, і в прикладних, практичних питаннях або наявна концептуальна основа, і тоді присутня справжня філософія, або ця концептуальна основа відсутня, і тоді не врятує ніяка аналітика, метафізика та інші філософські словники й формальне звернення до філософської методології. А з іншого боку – не врятують також ніякі судомні спроби знайти філософію у «простоті» й «щирості» практики. Як теорія залишиться казуїстикою й грою в слова без концептуальної основи, так і практика буде набором незв'язних, непос-

лідовних, псевдо-контекстуальних рішень, якщо за ними не буде концептуальної позиції, яка забезпечує послідовність і системність у будь-яких регіональних онтологіях та яких би то не було спеціальних і специфічних контекстах.

Чи може концептуальне мислення бути програмованим результатом навчання? Лише до певної міри. Звісно, навряд чи можливо стверджувати, що така здатність до концептуалізації зумовлена певним геном чи навіть набором генів. Швидше можна очікувати, що кожна людина більшою або меншою мірою здатна до концептуалізації. Але статистично можна впевнено стверджувати, що реалізує таку здатність все ж значна меншість людства. Цю статистику подають написані філософські твори, які отримали визнання, підтверджене тиражами книжок і рейтингами цитування. Для перформативного прояву концептуального мислення необхідні не лише генетичні сприятливі обставини, але й дружнє до критичного мислення культурне середовище виховання, належна освіта, орієнтована на заохочення творчих пошуків і вивчення кращих зразків концептуального мислення. Але головне – потрібне непереборне бажання самої людини мислити концептуально. Адже якщо будь-кому вдасться хоча би в незначному ступені відчувати насолоду від того, наскільки просто можна вирішувати дуже складні проблеми завдяки концептуальному їх подоланню, тоді важко людину утримати від прагнення розвинути в собі цю здатність. З іншого боку, тому, хто хоча би раз виявився здатним на власну концептуалізацію, стає важко, якщо не неможливо, мислити неконцептуально. Увесь світ для такої людини з множини речей та знань перетворюється на єдину матрицю з багатьма варіаціями, кожна з яких постає як рецепт конструювання реальності.

Отож, завдання не в тому, щоб усіх перетворити на філософів. Вони постійно продукують нові матриці конструювання реальності, тоді як вченому достатньо пережити одного разу концептуальний інсайт, а саме – ясне бачення простого загального зв'язку всіх явищ, які входять до предмету його нау-

ки. Такий інсайт переживали Ісаак Ньютон, коли отримав удар яблуком по голові та Дмитро Менделєєв, коли уві сні побачив свою знамениту періодичну таблицю. Філософський аспект їхнього інсайту полягав не в особливих тілесних переживаннях, які слугували тригером їхніх відкриттів, а в тій загальній філософській налаштованості, спрагlostі універсального раціонального рішення для тих проблем, які вони інтуїтивно оцінювали як однотипні. Щоби здобути таку налаштованість конче необхідно переповнити свій досвід фаховими знаннями, у тому числі й передусім – емпіричними. Однак це лише необхідна підстава. Достатньою підставою є та концептуальна іскра, яка надає життя цьому накопиченому масиву (big data) спеціальних знань. Таку іскру викрешує близьке знайомство з уже наявним, напрацьованим раніше досвідом концептуального мислення, який можна черпати з двох основних джерел: історії цієї науки, акцентованої на ключових, етапних її відкриттях, а також вивчення релевантних до цієї науки філософських досліджень у їхньому історичному та методологічному розмаїтті.

Нарешті, що стосується *фундаментальності* університетської освіти, то мова йде про розкриття основ природи людини через освіту. Власне, цій темі значною мірою присвячена праця Лео Штрауса «Природне право й історія», у якій він у властивій йому місцями надто прямолінійній манері висловлювати категоричні практичні судження, а місцями з використанням риторичних і логічних лабіринтів (у найбільш важливих теоретичних питаннях) усе ж доволі цілеспрямовано обстоює переконання щодо наявності незмінної природи людини, яку можна й варто раціонально визначати й виявляти її незмінні прояви у численних й інколи доволі химерних її втіленнях¹⁰. Уже сама постановка питання про можливість однозначного трансісторичного визначення природи людини має фундаментальний характер, і тим більш фундаментальним постає

¹⁰ Штраус Л., *Естественное право и история*, Москва: Водолей Publishers, 2007, 312 с.

завдання донести до кожного й усіх, хто навчає й навчається, тверді знання щодо цієї природи й зробити ці знання основою освітнього процесу. Штраус лише натякає на таку освітню перспективу, однак його незмінно менторський безапеляційний тон непогрішимого експерта не залишає сумнівів щодо його імперативного ставлення до такої перспективи.

Видається недоречним тут докладно реконструювати зміст природи людини, як його бачив Штраус так само, як і формулювати власну версію з цього фундаментального питання. Але однозначно варто зауважити, що отримання вищої освіти в тому сенсі, який був нами зазначений на початку нашого тексту й розгорнутий у подальших наших аргументах, є атрибутивною характеристикою людини: той, хто не отримав вищої освіти в університеті чи самотужки, не є повною мірою й актуально людиною, а залишається людиною лише потенційно, реалізуючи себе лише частково, уривками. Згадуючи приклад, який наводить Платон про те, чи можна говорити про наявність обличчя, якщо маємо лише його частини або лише очі, або лише рот, або лише вухо тощо? Сократ у Платона вважає, що людина має прагнути цієї цілісності, хоча вона практично не доступна: «Чеснота – єдина, а те, про що ти запитуєш – її частини. – Чи у такому сенсі, запитав я, як частини обличчя – рот, ніс, очі, вуха, чи як часточки золота, які не відрізняються одна від іншої і від цілого, як тільки лише більшою чи меншою величиною? – Здається мені, Сократе, що в першому сенсі – як частини обличчя належать усьому обличчю. – А чи мають люди ці частини чесноти – один одну, інший іншу, чи той, хто має одну, обов'язково має й усі? – Жодним чином. Адже одні бувають мужніми, проте несправедливими, інші – справедливими, проте немудрими»¹¹. Тобто, якщо кожна конкретна людина не може повною мірою реалізувати природу людини, то в усякому разі, завдяки освіті вона хоча б отримує уявлення про те, куди має рухатися й на що розраховувати з наявними

¹¹ Платон, *Протагор*, пер. с древнегр. С. А. Ошерова, в: Платон, Собр. соч. В 4-х т. Т.1., Москва: Мысль, 1990, С. 418-476

у неї неминуче частковими знаннями. Повним знанням у людини може бути лише знання про неможливість опанування нею повними знаннями – ось зустріч Сократового вислову з парадоксом Епіменіда.

Свого часу Теодор Адорно розгорнув радикальну критику «напівосвіти», яка виявила практично недосяжність повноцінної освіти у масовому виконанні¹². Це повною мірою проявило себе у кризі сучасних університетів, їх стало надто багато, щоби вони могли надавати повноцінну освіту. Тож першим і найшвидшим виходом із ситуації для університетів є чистка власних рядів. Це скорочення кількості університетів має завершитися ближчим часом тим, що залишаться лише повноцінні університети, освіта в яких відповідає накресленим вище вимогам масштабності, концептуальності й фундаментальності знань, які вони надають. Усі інші заклади вищої освіти мають отримати інший статус спеціалізованих закладів вищої освіти, або організаційно приєднатися до повноцінних університетів. Такі трансформації не мають бути ініційовані «згори», адміністративно, або ж бути результатом економічного банкрутства, посилення правових обмежень на надання університетської освіти, не мають здійснюватися через посилення вимог до наукової діяльності всіх нинішніх університетів, на кшталт обліку здійснених тут і тепер епохальних наукових відкриттів у кожному університеті. Хоча все це легко може стати реальністю не лише для вітчизняної, але для кожної національної системи освіти й майже кожного університету, за винятком визнаних світових лідерів.

Університети, які виживуть (survived universities), не лише повернуть собі дещо примерклу славу центрів вищої освіти й наукових досліджень, але й мають перетворитися на справжні методологічні та організаційні управлінські вузли (hubs), які визначатимуть місце в загальній системі розподілу функціональних завдань системи освіти для всіх спеціалізованих

¹² Адорно Т., *Теорія напівосвіти*, пер. з нім. М. Култаєвої, «Філософія освіти», 2017, № 1 (20), С. 128-152.

закладів вищої освіти, надаватимуть найважливіші загальні навчальні матеріали для них, забезпечуватимуть тим самим загальну якість навчання в них, спрямовуватимуть ці заклади до практично значущих суспільних цілей. Цю функцію вони мали би вже давно виконувати, і нинішня криза університетської освіти значною мірою зумовлена фактичним нехтуванням самими університетами багато в чому виконанням цієї функції в останні десятиліття.

Що стосується альтернативних видів надання вищої освіти, то вони є не стільки конкурентами університетів (хіба що для псевдо-університетів, які і мають невдовзі трансформуватися або зникнути), скільки рясним плодючим ґрунтом ідей і кадрів, який оновлені університети будуть активно використовувати способом визрівання на ньому гідних залучення екземплярів. Те, що в цей ґрунт може потрапити значна частина представників закладів вищої освіти, які не зможуть одразу адаптуватися до змін – неминуча реальність, однак не завжди трагедія, а нерідко просто виклик, на який справді талановиті професори й студенти знайдуть гідну відповідь, а менш талановиті скоригують свою завищену самооцінку. У будь-якому разі, не варто боятися розмаїття закладів вищої освіти, які може представляти приватна сфера. Їх, як завжди, краще врегулює ринок, аніж будь-які наукові дослідження й політичні програми. Буде суспільний попит – буде й потреба на ту освіту, яку надаватимуть ці заклади. У будь-якому разі справжні університети мають не стільки наздоганяти суспільний попит, скільки формувати його. У цьому й полягає їхня відмітна особливість.

Як свого часу висловлювався мудрий Конфуцій: «Шляхетний муж обережний щодо того, чого не знає. Якщо імена неправильні, то слова не мають під собою підстав. Якщо слова не мають під собою підстав, то не можна здійснювати справи. Якщо справи не можна здійснювати, то ритуал і музика не процвітають. Якщо ритуал і музика не процвітають, покарання не застосовують належним чином. Якщо покарання не застосову-

ють належним чином, народ не знає, як себе поводити. Тому шляхетний муж, даючи імена, повинен вимовляти їх правильно, а те, що вимовляє, правильно здійснювати. У словах шляхетного мужа не має бути нічого неправильного»¹³. Університет в особі кращих його представників постійно має давати імена речам, тим, які є, а особливо тим, які ще мають бути й будуть, і серед цих імен головним завжди має бути власне ім'я кожного університету.

Література:

1. Адорно Т. Теорія напівосвіти / пер. з нім. М. Култаєвої. «Філософія освіти», 2017. № 1 (20). С. 128–152.
2. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / пер. с англ., вступление Е. Д. Руткевич. Москва : Медиум, 1995. 324 с.
3. Вебер М. Про внутрішнє покликання до науки / пер. з нім. О. Погорілого. Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика, Київ : Основи, 1998. С. 310–337.
4. Гегель, Г. В. Ф. Основи філософії права, або природне право і державознавство / пер. з нім. Р. Осадчук, М. Кушнір. Київ : Юніверс. 329 с.
5. Койн Дж. Чому еволюція правдива / пер. з англ. Т. Цимбала. Київ : Наш Формат, 2015. 288 с.
6. Конфуций, Лунь юй / пер. с кит. Древнекитайская философия. Собрание текстов в двух томах, т. 1. М. : Мысль, 1972. С. 139–175.
7. Платон Протагор / пер. с древнегр. С. А. Ошерова. Собр. соч. В 4-х т. т. 1. Москва : Мысль, 1990. С. 418–476.
8. Риддингс Б. Университет в руинах / пер. с англ. А. М. Корбута. Москва : Изд. дом Гос. ун-та Высшей школы экономики, 2010. 304 с.
9. Тихолаз А. Г. Геракліт Темний з Ефеса: філософ та його вчення. «Наукові записки НаУКМА: Філософія та релігієзнавство», 1996, т. 1. С. 5–23.
10. Хайдеггер М. Время картины мира. *Время и бытие: Статьи и выступления*. Москва : Республика, 1993. С. 41–63.

¹³ Конфуций, Лунь юй пер. с кит. в: Древнекитайская философия. Собрание текстов в двух томах. Том 1. М.: Мысль, 1972. С. 161-162.

11. Філософія у публічному просторі / Шашкова Л. та ін. «Філософські проблеми гуманітарних наук». Київ : ВПЦ «Київський університет», 2018. № 2 (28). С. 5–13.

12. Штраус Л. Естественное право и история. Москва : Водолей Publishers, 2007. 312 с.

13. Шюц А., Лукман Т. Структури життєсвіту / пер. з нім. В. Кебуладзе. Київ : Український Центр духовної культури, 2004. 560 с.

14. Searle J. R. The Campus War: A Sympathetic Look at The University In Agony. New York : World Pub. Co., 1971. 256 p.

ЧИ МОЖУТЬ МАЛІ УНІВЕРСИТЕТИ ВИГРАВАТИ У ВЕЛИКИХ?

Тарас Добко

Вступ

Є кілька причин, які спонукають замислитися над питанням, винесеним у заголовок цієї статті. По-перше, причина особиста, адже вже двадцять років маю за честь працювати в невеликому недержавному українському університеті – в умовах далеких від ідеальних і здебільшого навіть не дуже сприятливих для приватних незалежних закладів вищої освіти. По-друге, невтішні для малих університетів новини приходять з-за океану – в США прокотилася хвиля закриття приватних коледжів та їх злиття з більшими навчальними закладами, причому за прогнозами експертів, ідеальний шторм ще навіть не розпочався. І, по-третє, знайомство з книгою Адріана Сливоцького «Давид перемагає: дисципліна неспівмірної боротьби»¹ змушує задуматися, чи обнадійлива новина про асиметричну конкуренцію, завдяки якій на висококонкурентному ринку продовжують з'являтися нові компанії, що успішно змагаються з більш досвідченими і приналежними до істеблішменту конкурентами, може стосуватися також ринку вищої освіти.

¹ <https://lvbs.com.ua/wp-content/uploads/2018/06/david-wins-february-2019-with-8200.pdf>.

Іншими словами, чи є шанс у малих університетів на рівних змагатися з великими і ставати дійовою альтернативою на ринку вищої освіти в умовах доволі радикальних змін під впливом політичних, демографічних, фінансових, технологічних та інформаційних чинників. Немає простої відповіді на це складне питання...

Здавалося б, досвід Українського католицького університету (УКУ) може слугувати підтвердженням, що невеликі університети можуть бути конкурентними та успішними в Україні. УКУ постав у 2002 році на базі Львівської богословської академії, діяльність якої була відновлена у 1994 році. Це – справді малий університет, якщо порівнювати його з іншими львівськими ЗВО та середніми показниками в Україні. У 2018–2019 навчальному році в УКУ навчалося 1746 студентів на 10 бакалаврських і 17 магістерських програмах. Більшість з них (1100 осіб) – на бакалавраті. Кількість студентів на заняттях здебільшого не перевищує 30 осіб. А співвідношення студентів до викладачів складає 7:1. У Львові в більш ніж двадцяти ЗВО загалом навчається понад 100 тис. студентів. Частка студентів на дипломних програмах УКУ становить 1,5% від загального числа львівських студентів.

Вже два роки поспіль сюди вступають абітурієнти з найвищим середнім балом ЗНО в Україні² попри відсутність бюджетного фінансування і місць державного замовлення. В 2010–2016 рр. УКУ успішно провів першу в історії українських університетів кампанію з розвитку університету, внаслідок якої, за підтримки жертводавців з цілого світу, залучив значні – за українськими мірками – кошти на підтримку студентів і викладачів, розвиток нових програм і будівництво універси-

² http://texty.org.ua/d/vnz_rate/; <https://osvita.ua/vnz/rating/vstup-osvita/59045/>;

<https://vstup2018.edbo.gov.ua/statistics/requests-by-university/?qualification=1&education-base=40&by-university=1>;

<https://vstup.edbo.gov.ua/statistics/requests-by-university/?qualification=1&education-base=40&by-university=1>.

тетського містечка. УКУ істотно наростив і покращив інфраструктуру (біля 30 000 кв.м.), відкрив 7 нових бакалаврських і більше 10 магістерських програм, здійснив реорганізацію управлінської структури і почав надавати студентам і викладачам низку нових послуг, зокрема тьюторство і програми професійного розвитку, відкрив освітньо-аналітичний Центр в Києві, запустив довгострокову міждисциплінарну науково-дослідницьку програму «Київське християнство» та інші наукові проекти, перетворив Центр митрополита Андрея Шептицького не лише на візир освітньої архітектури Львова, а в культурно-освітній хаб для широкої львівської громади.

Є багато інших успіхів, якими можна справедливо пишатися. Але є також багато складних викликів, на які не просто шукати дійові відповіді. Одним з найбільш дошкульних є фінансова модель університету. УКУ є неприбутковою установою і ніколи не був націленим на отримання прибутку як на ключовий мотив своєї діяльності. УКУ є публічним благом, місійним університетом, який належить і служить Церкві і громаді. На відміну від більшості приватних ЗВО, УКУ віддавав перевагу не комерційним освітнім програмам, а виконував суспільну місію – провадив повернення Україні богословської освіти і науки, відновлював здоровий науковий інтерес до релігії та її ролі у суспільному та культурному житті, вишколював соціальних працівників для служіння найбільш вразливим і змаргіналізованим людям, встановлював нові стандарти журналістської освіти і підготовки державних службовців тощо.

Однак, УКУ ніколи не отримував і не отримує жодної копійки державного фінансування. Це – фандрейзинговий університет, який попри порівняно високу вартість окремих освітніх програм, забезпечує лише 28% своїх операційних витрат з оплати студентів за навчання. Жоден студент, за винятком програм бізнес-школи, не покриває повної вартості навчання на освітній програмі. Більше того, майже половина студентів отримують фінансову підтримку на покриття свого внеску за навчання залежно від сімейної ситуації. Університет ніколи не

мав грошового потоку, гарантованого більш ніж на три місяці своєї діяльності. Це все накладає великі обмеження і змушує УКУ замислитися над пошуком більш стабільної бізнес-моделі діяльності.

Питання ефективної бізнес-моделі є одним з основних чинників хвилі закриття чи злиття невеликих коледжів у США. Гарвардський професор Клейтон Крістенсен прогнозує протягом наступних десяти років зникнення з освітньої мапи Америки від 30 до 50% приватних коледжів³. За даними Національного центру освітньої статистики, станом на 2017-18 навчальний рік у США налічувалося трохи більше 4000 інституцій третього освітнього рівня. З них 1626 публічних університетів і коледжів, 1687 приватних неприбуткових ЗВО і 985 комерційних навчальних закладів. Найбільш вразливими вважають 800 приватних коледжів, де кількість студентів не перевищує тисячі осіб і чие фінансове здоров'я залежить здебільшого від оплати студентів за навчання. Більшість з цих коледжів мають невеликі сталі фонди і страждають від браку інших джерел надходжень. Невисока цінність бренду порівняно з провідними університетами країни, більш локальна позиція на ринку, невеликий розмір, надзвичайно висока конкуренція за абітурієнта, а тим більше за талановитого і вмотивованого студента, значно послаблює позиції малих приватних ЗВО. Інколи вони втрачають студентів вже після початку їх навчання, оскільки більш багаті університети продовжують «полювати» за найбільш здібними з них і привабливими пропозиціями спонукають їх залишати «рідні» навчальні заклади і перевестися на нове місце навчання.

Крім суто фінансових проблем, на невтішну долю невеликих коледжів у США, майже повністю залежних від оплати за навчання студентами, впливає падіння частки молодих людей, які вважають традиційну вищу освіту необхідною перепусткою до кращого життя і успішної кар'єри. Університетський

³ <https://www.bostonmagazine.com/news/2019/01/29/college-problem/>

диплом все ще залишається вагомим чинником висхідної економічної мобільності, але в політиків, працедавців, батьків і студентів вже виникають сумніви щодо його економічної вартості, особливо щодо спроможності особи повернути свої борги за навчання і одночасно вести комфортне життя. Як наслідок, виникає простір для освітніх підприємців, які кидають виклик традиційним шляхам і бізнес-моделям вищої освіти, втіленим в університетах. Поява нових освітніх підприємливих ініціатив на зразок *Mate Academy*⁴ у Києві, яка надає «безкоштовні» 3–4-місячні курси з ІТ, спрямовані на отримання слухачами вузько спеціалізованих технічних навичок, за рахунок оплати відсотку із зарплати випускника, є відповіддю на все більший попит на компетентнісні моделі навчання. Оцифрування курсів на основі масових відкритих онлайн-платформ стає дійовою заміною окремих елементів дипломованої освіти. Все це руйнує монополію класичних університетів на доступ до середнього класу та американської мрії. «Їхня головна родзинка полягає у перевертанні бізнес-моделі з ніг на голову. Коледжі, немов пляжні курорти, продовжують інвестувати в чудернацькі будівлі і супутні послуги, щоб привабити «клієнтів» і «покупців». А ці нові гравці на ринку розглядають своїх студентів як продукт (а не як покупця) і формують їх у щось, за чим роботодавці готові стояти у черзі»⁵. Причому роблять це за значно нижчі кошти, ніж традиційні коледжі.

Останнім часом американські університети піддають гострій критиці за вкрай високі ціни за навчання. Рівень оплати за навчання продовжував рости десятиліттями і, на думку багатьох, перетнув всі розумні межі, які може собі дозволити сім'я із середнім достатком. Накопичений американцями борг для оплати навчання в коледжі вже перевищив трильйон доларів і чимало з них продовжують виплачувати його впродовж цілого свого життя. Множиться нарікання, що університет пе-

рестав виконувати почесну місію «великого вирівнювача» і доступ до якісної вищої освіти стає все складнішим для менш заможних громадян. Поряд з негативною демографією і поширенням скепсису про цінність дипломованої вищої освіти, високі ціни за навчання стають ще одним вагомим фактором зростання публічного тиску на систему вищої освіти, внаслідок якого слабші ланки не витримують конкуренції і починають виходити з гри. Між 1985 і 2011 роком вартість навчання в коледжі зростала більш ніж удвічі швидше, ніж рівень інфляції споживчих товарів. І попри те, що майже удвічі зросла кількість студентів і викладачів в американських ЗВО, за той самий період адміністративний персонал виріс майже в чотири рази за рахунок зростання надання супутніх послуг, іноді далеких від навчального процесу чи досліджень. Наприклад, в Мічиганському університеті працює на повну ставку близько ста працівників з питань розмаїття і недискримінації, причому це коштує інституції 11 млн. дол. на рік⁶.

Є багато інших причин, чому посилюється фінансовий тиск на коледжі в США. З'являється все більше обов'язкових до виконання федеральних інструкцій без отримання додаткової фінансової підтримки. Після численних трагічних інцидентів зі смертельним використанням зброї зростають запити і витрати на забезпечення особистої безпеки студентів, викладачів і працівників на кампусі. Чималим тягарем на університетські бюджети лягає виконання інструкцій щодо супроводу людей з особливими навчальними потребами. Зростання вимог студентів до якості спортивних функцій, проживання, технологічного обладнання, місць відпочинку змушує коледжі викручуватися, щоб не збанкрутувати і водночас притягнути студентів у свої стіни. Вони відчують тиск ринку під час пошуку і прийняття на роботу працівників, адже за окремих людей у сфері управління, ІТ чи інженерії їм доводиться змагатися із заможними комерційними компаніями.

⁴ <https://mate.academy/>

⁵ <https://www.bostonmagazine.com/news/2019/01/29/college-problem/>

⁶ <https://www.bostonmagazine.com/news/2019/01/29/college-problem/>

На що у таких обставинах можуть розраховувати невеликі університети? Зрозуміло, що вони не можуть залишатися маленькою копією своїх великих конкурентів. Вони повинні навчитися вигравати у неспівмірному змаганні. На щастя, за останні десятиліття ми стали свідками численних перемог «давидів» над «голіафами» у найрізноманітніших секторах економіки. Про це розповідає у своїй книзі «Давид перемагає: дисципліна неспівмірної боротьби» Адріан Сливоцький, один з найбільш визначних фахівців сучасного менеджменту, викладач Львівської бізнес-школи УКУ. На відомих прикладах він аналізує, як малі організації можуть вигравати конкуренцію у великих. На його думку, переможні «давиди» керувалися у своїй діяльності кількома ключовими засадами: «Думати масштабно», «Бути швидкими», «Вчитись із помилок», «Бути ощадливими і сфокусованими», «Пропонувати магнетичний продукт і послугу», «Розбудовувати системи підтримки і алгоритми». Чи можна цю методологію успішно перенести на малі університети і як повинна змінитися інституція під її впливом?

Задля чистоти експерименту, хоч усвідомлюючи всю відносність такого кроку, спробуємо визначитися, що можна вважати «малим університетом». Одним з основних параметрів є кількість студентів, яка не має перевищувати 3000 осіб на дипломних програмах. Як побачимо незабаром, ця цифра не є випадкова. Більшість студентів у «піддослідному» університеті навчається на бакалаврських програмах, тобто ця інституція є здебільшого навчальною, а не дослідницькою установою. За американськими мірками, в дослідницькому ЗВО кількість магістрантів перевищує кількість студентів бакалаврського рівня. У малому університеті співвідношення студентів до викладачів загалом складає не більше 10:1, тобто тут працює доволі значна кількість викладачів. За американськими мірками, у більших ЗВО середнє співвідношення складає 16:1 і досягає 22:1 в окремих університетах. Ще однією визначальною ознакою невеликого університету є той факт, що кількість студентів на більшості навчальних занять не перевищує 20–25 осіб,

тобто студенти отримують більше уваги від викладача та втішаються індивідуальним підходом викладачів до їх траєкторії навчання.

Погані новини: розмір має значення!

Є істотні обмеження у діяльності закладів вищої освіти, які є прямим наслідком їх малого розміру. Для успішної конкуренції під сонцем варто знати не лише свої конкурентні переваги, а й недоліки, і навчитися нейтралізувати вплив останніх на діяльність і розвиток освітнього закладу.

Унаслідок короткої лінійки освітніх програм, малому ЗВО доводиться прикладати більше зусиль для пошуку цільової аудиторії абітурієнтів. Класичні методи ознайомлення школярів з можливостями для навчання через відвідини шкіл не працюють, оскільки в класі завжди буде значна частка осіб, байдужих до освітньої пропозиції закладу. Потрібно шукати способи виходу на зацікавлених абітурієнтів, які завдяки спілкуванню один з одним можуть утвердитися у правильності свого вибору. Ще більше складнощів виникає в умовах жорсткої регламентації і фрагментації спеціальностей, за якими, з правового погляду, ЗВО мають право надавати освітні послуги. Вступ у такому разі відбувається на окремі спеціальності, а не в межах широкої галузі знань. Варто вивчити і запозичити американський досвід вступу на широкі напрямки (гуманітарні науки, природничі науки, науки про суспільство чи інженерію) з подальшою спеціалізацією за *major*. В українських умовах, це не лише позбавить гризоти з рекрутингом абітурієнтів, а й зробить професійний вибір особи більш зрілим і вмотивованим без потреби перезавантаження освітньої траєкторії у разі дещо запізненого усвідомлення фальш-старту.

Внаслідок відносно невеликої кількості викладачів, малій інституції доволі складно формувати конкурентні спеціалізовані дослідницькі групи. Як правило, тут наукова робота

спрямована на індивідуальний розвиток викладача і слугує передусім підтримці його чи її професійної форми, а не множенню наукових знань чи здійсненню внеску у вирішення великих проблем людства чи суспільства. Як ми побачимо, це дещо ускладнює можливість перетворення освітнього закладу в підприємливий університет, якому притаманна культура націленості на великі питання і бажання змінити світ. Це негативно впливає і на можливість отримання великих грантів і дофінансування діяльності ЗВО за рахунок іноді доволі щедрих накладних витрат, з ними пов'язаних. Відтак, дослідницька праця у невеликому університеті має бути міждисциплінарною і командною справою. Такий ЗВО не може собі дозволити розкіш наукової діяльності як «мистецтва заради мистецтва». Її варто спрямовувати на зміни в тому, як ми думаємо про різні проблеми нашого суспільства і світу, а також що ми робимо з ними. Іншими словами, вона має керуватися соціальною відповідальністю і намацувати нову мову і нові способи думання і вирішення нагальних суспільних проблем, постійно відносити себе до питання, як те чи інше дослідження навчає самого науковця, його чи її студентів, всю спільноту університету. Такий підхід до наукових досліджень тим більше важливий, оскільки, внаслідок пріоритетного місця викладання і безпрецедентної уваги до потреб студента, викладач малого університету не має достатньо часу для особистого наукового зростання. У таких обставинах ще більшого значення набуває розвиток аналітичного напрямку і експертна діяльність університету, як самобутня форма дослідницької роботи та інноваційного внеску викладачів.

Внаслідок невеликої кількості студентів, порівняно великої кількості викладачів, малих за розміром навчальних груп, браку великих наукових грантів, собівартість навчання одного студента значно зростає, а отже зростає вартість навчання в університеті. Ситуацію ще більше ускладнює громадський тиск з метою спонукати ЗВО наочно продемонструвати, в чому

полягає додана вартість їхньої праці і таким чином виправдати високий рівень вартості навчання на їхніх програмах.

Не додає оптимізму неминуче посилення змагання між ЗВО за сильних абітурієнтів, яких стає все менше. У 2019 році лише 25,46% абітурієнтів склали ЗНО з математики з результатом більше 160 балів; історії – 17,85%; української мови та літератури – 28,65%, англійської мови – 35,43%; біології – 23,74%⁷. Це особливо загрозово в умовах, коли у громадській свідомості закріплюється стереотип позиціонування цільової аудиторії невеликих ЗВО серед слабких абітурієнтів. У 2017 році в майже всіх малих ЗВО з набором понад 200 студентів на перший курс медіана ЗНО не перевищувала 145 балів⁸. Якщо в Міністерстві освіти і науки наважаться на важкий, але потрібний задля очищення системи політичний крок і піднімуть пороговий бал для вступу до 150, на такі ЗВО чекає катастрофа.

На освітньому ринку України стає все більше незалежних провайдерів освітніх послуг, зокрема у форматі е-навчання, які надають якісну освіту, сповідують сучасні підходи до навчальних програм, заточені на професійну орієнтацію і таким чином не тільки кидають виклик малим вишам, а й змушують їх іти на високий ризик і знижувати ціни на свої програми.

Не секрет, що все більше української молоді обирає навчання за кордоном, причому йдеться не лише про кращих за рівнем ЗНО абітурієнтів⁹. Зокрема, у 2018 році 10% абітурієнтів, які склали ЗНО на 180 балів і вище, так і не подали документи на вступ в українські ЗВО¹⁰. Це, звісно, не означає, що всі вони виїхали на навчання за кордон, але імовірність такого сценарію є доволі висока.

⁷ <http://testportal.gov.ua/statystychni-dani/>

⁸ http://texty.org.ua/d/vnz_rate/

⁹ <https://cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-za-kordonom-fakty-ta-stereotypy>

¹⁰ <https://vstup2018.edbo.gov.ua/statistics/enroll-certificates/>

Добрі новини: розмір має значення!

На щастя, невеликий розмір університету може стати для інституції конкурентною перевагою, якщо вдало нею розпорядитися.

По-перше, тут можлива максимальна увага до навчального досвіду студента і його покращення. Йдеться про навчальний досвід в широкому значенні слова – особистісний, духовний, освітній, науковий, професійний, громадський. Навіть архітектура будинків, ландшафтний дизайн, спосіб організації дозвілля, тощо можуть успішно служити цій цілі і разом працювати на її досягнення. Іншими словами, як налаштувати середовище так, щоб чи не кожна ситуація трансформувалася у навчальний досвід, у певний виклик, який спонукатиме молоду людину рости і переростати «себе вчорашню»? Як помагати їй чи йому розпізнавати своє життєве покликання? Як розкривати унікальний потенціал кожного студента? Молода людина потребує уваги і цінує її. Треба всіма можливими засобами демонструвати зацікавлення в успіху студента. Для малих ЗВО освіта студента – це їхнє все! Якщо вони робитимуть це добре, доки вони служитимуть добре своїм студентам, люди будуть готові сюди приходити і навіть за це платити чималі гроші. Це – перевага малого університету, адже великий не здатен подолати «прокляття» анонімності.

По-друге, досвід навчання на бакалавраті значною мірою стосується дорослішання молодої людини, пошуку нею свого покликання і власного «я», внутрішнього зростання, побудови соціальних мереж. Ці речі неможливо замінити е-навчанням. На відміну від цього, на професійних і магістерських програмах ключовою ціллю, задля якої людина платить гроші, є підготовка до кар'єри і просування себе на ринку праці. Увага до цілісного розвитку молодої людини робить з бакалаврських програм найкраще середовище для створення фундаменту, на якому людина згодом буде будувати вільне, відповідальне, зріле і вдячне життя у сім'ї, суспільстві, державі і світі. Цьому

можуть також слугувати супутні програми: перетворення гуртожитку на «спільноту, яка живе і навчається разом», система тьюторства, активні студентські організації, програма так званого *core curriculum*, соціальне волонтерське служіння, підтримка викладацької майстерності та багато іншого.

Завдяки безпрецедентній системі підтримки навчання студента малі ЗВО назагал демонструють значно вищий показник із вчасного завершення студій. При високій оплаті за навчання важливою перевагою малого університету є здатність допомогти максимальній кількості студентів вчасно завершити програму й успішно вийти на ринок праці.

Однак, університет – це не тільки знання і утилітаристська логіка. Це також емоція. Малі університети мають значно кращі інструменти для формування емоційного інтелекту і зрілості своїх студентів. Як наслідок, вони втішаються значно більшою лояльністю своїх випускників. Щоправда, за умови що роблять свою роботу добре – надають якісну вищу освіту.

А це значною мірою залежить від наявності і доступності найкращих викладачів. У цифровому світі з легким доступом до інформації цінність викладача як педагога неухильно зростатиме і ставатиме все більшою конкурентною перевагою. Е-навчання стало чудовою нагодою створити «землетрус» у викладанні і поставити вкрай важливе питання, що є «добрим викладанням» у сучасному університеті. Воно підштовхнуло професорів до пошуку більш новаторських викладацьких практик і моделей, а найголовніше – змушує їх зміщувати фокус із себе самих на студентів – їхні потреби, обмеження, таланти, зацікавлення. Все частіше малі університети починають звертати більшу увагу на ті елементи університетського життя, які можуть дати їм відчутну перевагу перед онлайн освітою – нетворкінг, тьюторство, формування характеру, соціальне служіння.

Тому, по-третє, невеликі університети, якщо хочуть залишитися на плаву в сучасному конкурентному середовищі, повинні інвестувати у професійний розвиток педагогічних нави-

чок і викладацької майстерності викладачів. Викладання має значення! Педагогіка як мистецтво у вищій освіті має стати пріоритетом для малих ЗВО.

По-четверте, як вже згадувалося, невеликі ЗВО мають кращі шанси плекати вищу лояльність випускників. Навчання в малому університеті дозволяє молодій людині укласти тривалі дружні стосунки на все життя і пережити під час навчання важливий особистісний досвід, який потім асоціюється з *alma mater*.

Згідно з дослідженнями рівня лояльності випускників американських ЗВО, який вимірювався кількістю випускників, які склали фінансову пожертву на діяльність університету протягом двох років, найвищі показники належать до університетів, які мають до 3000 студентів. У 9-ти з 10-ти ЗВО з найвищим рейтингом кількість студентів не перевищує 3000 осіб¹¹.

Ось дані: 10 Universities Where the Most Alumni Donate (2013–2015).

School name (state)	Two-year average percentage of alumni donated
Princeton University (NJ)	63%
Thomas Aquinas College (CA)	58.7%
Williams College (MA)	55.8%
Bowdoin College (ME)	55.7%
Davidson College (NC)	52%
Wellesley College (MA)	51.7%
Middlebury College (VT)	50.9%
Carleton College (MN)	49.8%
Washington and Lee University (VA)	48.9%
Amherst College (MA)	47.9%

¹¹ <https://www.usnews.com/education/best-colleges/the-short-list-college/articles/2016-10-18/10-universities-where-the-most-alumni-donate>

Які чинники впливають на лояльність випускників? «Після розгляду багатьох комбінацій жертвовності випускників з іншими даними – від вдовolenня і політичних преференцій до статі і фінансового успіху, стало зрозуміло, що коледжі, які надають сильний інтелектуальний розвиток і творять нагоди для плекання глибоких дружніх зв'язків, з найвищою імовірністю матимуть вищі відсотки пожертвувань від випускників. Глибокий інтелектуальний розвиток, започаткування тісних дружніх стосунків під час навчання на бакалавраті та їх підтримка після навчання найкраще корелюють з жертвовністю випускників. Невеликі університети з малою кількістю студентів у навчальній аудиторії і спільнотним середовищем, де студенти можуть ближче знайомитися один з одним, викладачами і адміністраторами є в найкращому становищі, щоб надавати студентами такі «послуги». Невеликі університети з високими академічними стандартами і згуртованою спільнотою випереджають більші навчальні заклади у створенні середовища, де найкраще поєднуються інтелектуальний ріст і розвиток дружніх стосунків»¹².

По-п'яте, малому університету також значно легше, ніж великому, вибудувати свій унікальний стиль і привабливу атмосферу. Наявність привабливої місії, візії і довготермінової стратегії розвитку формує ціннісний бренд ЗВО. Цей бренд промовляє до потенційного жертводавця, заряджає його енергією, дає відчуття повноти життя. Людина відпускає важко зароблені кошти тільки тоді, коли вона щось цінує більше, ніж ці кошти! Відтак, створення самобутнього і впізнаваного середовища може стати безцінним соціальним капіталом малого університету.

По-шосте, малі університети також мають кращий імунітет, щоб не забронзовіти і не стати новим істеблшментом. Відчувають менше ризику перетворитися на самоціль і забути про своє покликання допомагати молодій людині стати людиною.

¹² <https://www.alumnifactor.com/node/5854>

«Ні – вежі зі слонової кості!» – одна з найважливіших потенційних переваг невеликого університету.

Культура стартапу

І нарешті, останнє. Малі ЗВО за бажання мають високі шанси зберігати культуру стартапу, або іншими словами, залишитися «підприємливими університетами». Тема «підприємливого університету» є настільки важливою і цікавою, що потребує окремого обговорення. Тому тут зможемо торкнутися її лише побіжно.

На нашу думку, інституційна культура стартапу містить в собі кілька ключових елементів. По-перше, наявність високої ціннісної пропозиції і місійного характеру. Справжній стартап не просто створює і намагається вивести на ринок новий товар. Завдяки своєму продукту, він намагається змінити світ. По-друге, стартап не просто націлений продати свій продукт і заробити на цьому. Йому залежить на тому, щоб вирішити проблеми і гризоти своїх клієнтів. Він – клієнтоорієнтований. По-третє, тут панує культура «як це зробити», а не «чому цього не можна зробити». Немає нічого неможливого, доки не випробувано. По-четверте, стартап демонструє сильний драйв і високу толерантність до змін з метою покращення свого продукту. Іншими словами, як тільки ви запустили свій продукт, будьте готові мати наступну (кращу) його версію: принцип – від v.1.0 до v.2.0 до v.3.0. По-п'яте, це перегукується з такою рисою стартапу, як одержимість якістю. Безкомпромісність щодо якості продукту є наслідком поваги до майбутнього клієнта і бажання посунути межі своєї галузі на недосяжний горизонт. По-шосте, це неможливо здійснити без духу інноваційності і «thinking outside the box». Стартап намагається зазирнути у майбутнє і його наблизити. Це – пророча здатність. По-сьоме, від вченого-інноватора стартап вирізняє підприємливість, а отже здатність втілювати ідеї. І нарешті останнє. Будучи

спраглим успіху, стартап вирізняється фінансовою дисциплінованістю, яка полягає не лише і не передусім в загальній економії коштів, а у скеруванні ресурсів перш за все на створення доданої вартості продукту, а не їх марнування на другорядні речі.

Вдаючись до методології Адріана Сливоцького щодо того, як малі організації можуть вигравати у великих, спробуймо накласти її по аналогії на конкуренцію між малими і великими університетами.

Що означає для університету «думати масштабно»? Наслідком нашої праці має бути не лише добре підготований конкурентний на ринку праці фахівець і освічена цілісна людина, а й, наприклад, перетворення нашого міста на міжнародний освітній центр, допомога українській Церкві заговорити своїм власним богословським голосом, реформа вищої освіти в Україні, посилення громадянського суспільства, розвиток соціального волонтерства, створення моделі інклюзивної освіти тощо. Перед собою потрібно ставити складніші питання, не лише відповідати на запити очевидного «клієнта», а й покращувати досвід і життя всіх зацікавлених сторін. Тільки так університет стане справою громади і на його успіху залежатиме не тільки адміністрації та викладачам.

Що означає для університету «бути швидким»? Тут ще треба багато навчатися. Загалом ідеться про вміння добре планувати і формулювати завдання (на відміну від *wishful thinking*), дотримуватися реченців за всяку ціну (навіть у науковій роботі!), чітко формулювати пріоритети і тримати постійний фокус на них, відділяти важливе від другорядного, відчувати невідкладність при виконанні завдань і проектів.

Що означає «вчитися із помилок»? Важливо постійно експериментувати і не боятися помилятися. Навпаки, краще швидше помилитися, щоб швидше покращити свою послугу. Ціна помилки на початку процесу є значно нижча, ніж наприкінці. Наприклад, немає сенсу вибудовувати з нуля цілісну замкнену систему внутрішнього забезпечення якості. Варто починати

крок за кроком з окремих елементів, тестувати їх, доводити до робочого стану і тоді об'єднувати в систему.

Що означає «бути ощадливими і сфокусованими»? Одна з найбільших проблем малого університету – обмеження в ресурсах (фінансових, людських, інформаційних, організаційних тощо). Тому тут потрібно постійно шукати високоціннісні і низькозатратні рішення. Важливо залишатися націленими на постійний перегляд і покращення своїх освітніх продуктів відповідно до нових обставин і викликів. І для цього постійно перепитувати себе: «А що найкраще для замовника?», «Якою є карта гризот і точок болю мого замовника?», «Як ми можемо найкраще допомогти замовнику позбутися цих гризот і вгамувати його біль?».

Варто також ставити перед собою обмежену кількість дуже важливих цілей і не розпорошуватися. Це – складно. Університет ніколи не був інституцією, де цілі впорядковані в жорстку ієрархію. Відповідно, управління університетом завжди вимагало вміння знаходити компроміси і баланс між достойними, але в певний момент несумісними цілями. Тим не менше, треба не піддатися спокусі розпорошення. Якраз для цього є місія університету, де проголошено відповіді на питання, чому саме такий чи такий університет існує і діє. Одним з найголовніших питань є також куди слід вкладати час і зусилля найкращих людей.

Що означає «пропонувати магнетичний продукт і послугу»? Яка наша розповідь? Навіщо це все?! Якою, одним реченням, є розповідь про те, хто ми такі, що робимо і чому це робимо? «Просте, чітке речення, котре легко повторити, але воно спричиняє дивовижний результат: усі хочуть про нас говорити – і всі про нас говорять!»¹³ Постійно потрібно рефлексувати над питанням, що може забезпечити стратегічну перевагу і точку диференціації на освітньому ринку, а також дозволить стати

¹³ <https://lvbs.com.ua/wp-content/uploads/2018/06/david-wins-february-2019-with-8200.pdf>

або закріпитися в статусі одного з лідерів на цьому ринку. Неможливо бути найкращим в усьому, а тому треба шукати відповідь на питання «Навіщо?» і ставати найкращими у тому, куди вона нас покличе.

Що означає «розбудовувати системи підтримки і алгоритми»? Оскільки ми ставимо перед собою масштабні виклики, бо прагнемо розв'язати найважчі проблеми своїх замовників, треба ставити собі питання: «Чи здатна наша команда притягнути до співпраці найкращих із найкращих?», «Чи найкраща в нас бізнес-модель з огляду на потреби нашого замовника?» Наприклад, якщо до нас приходять не найбільш здібні вступники, як нам працювати, щоб вони здійснили прорив і відчули істотну додану вартість від навчання в нашому виші? А якщо до нас приходять сильні, як не допустити їх впадання у стан самовдоволення і запропонувати унікальні нагоди для росту?

Висновок

Малі університети збагачують систему вищої освіти. Але їх існування може опинитися під загрозою, якщо вони творчо не переосмислять об'єктивні недоліки і сильні сторони своєї діяльності. На нашу думку, вони здатні відіграти роль Давида у непростому змаганні з великими ЗВО, якщо знайдуть спосіб трансформуватися у підприємливі університети з впізнаваною місією, вимогливою візією, привабливими цінностями, ефективною управлінською системою і культурою стартапу.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ НА ШЛЯХУ ВІД ПЛАНОВОЇ ЕКОНОМІКИ ДО ГЛОБАЛЬНОЇ КОНКУРЕНЦІЇ І ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ: ЗАКОНОДАВЧИЙ АСПЕКТ

Володимир Бахрушин

Українська освіта на порозі реформ. Перші кроки

Планова радянська економіка сформувала основні риси Радянської вищої освіти, частина яких зберігається й досі. Насамперед, це централізоване планування обсягів підготовки фахівців із усіх спеціальностей. Таке планування здійснював Державний комітет із планування на підставі даних галузевих міністерств, які так само збирали й аналізували дані регіонів, підприємств та установ. Далі планові завдання розподіляли між державними (інших, за декількома винятками, тоді не було) закладами вищої освіти. Планування підготовки фахівців передбачало також розподіл випускників на конкретні робочі місця, де вони мали відпрацювати не менше трьох років. Важливими складниками цієї моделі були затвердження змісту освіти (навчальних дисциплін, їх програм) республіканськими або союзним міністерствами вищої та се-

редньої спеціальної освіти (у деяких випадках – іншими галузевими міністерствами). Це залишало закладам вищої освіти мало ступенів вільності для адаптації навчання під потреби конкретних замовників, зміни технологій тощо. Не можна сказати, що всі заклади вищої освіти й програми були однако-вими. Деякі із закладів, переважно вузькопрофільні чи ті, що підпорядковувалися союзному міністерству, мали можливість створювати власні унікальні програми. Але й у цьому випадку кінцеве рішення приймали в міністерстві. Щодо більшості інших, то вони мали дотримуватися єдиних для всіх навчальних планів і програм. У радянській моделі основним завданням вищої освіти вважали підготовку висококваліфікованих кадрів для народного господарства. Але паралельно (іноді навіть у межах одного закладу) співіснували два підходи. Один із них передбачав, що підготовка фахівців здійснюється на ґрунтовному опануванні фундаментальних наук і дослідженнях (модель фізтеху, фахівці широкого профілю тощо). Такий підхід переважно застосовували в підготовці науковців та інженерів для наукоємних галузей економіки. У більшості ж закладів акцент робили на формуванні вузькоспеціальних знань і навичок, потрібних для масових посад. Для деяких спеціальностей, насамперед гуманітарних, значним було ідеологічне навантаження. Головною вимогою до випускника іноді була здатність правильно й переконливо коментувати рішення КПРС та її керівників, а не розуміти проблеми і вміти відшукувати та приймати ефективні рішення.

На певному етапі розвитку індустріальної економіки така модель більш-менш відповідала загальним потребам держави й забезпечувала основні потреби її економіки. Але вже на межі 1970-х – 1980-х років почало накопичуватися розуміння необхідності в істотних змінах, яке за декілька років призвело до спроби істотно реформувати систему вищої освіти. Постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР від 13.03.1987 № 325 «Про заходи з корінного покращення якості підготовки та викори-

стання фахівців з вищою освітою у народному господарстві»¹ розглядала перебудову вищої освіти як одну з невідкладних і найважливіших задач прискорення соціально-економічного розвитку країни й ставила, зокрема, такі цілі й завдання:

- забезпечити перехід до підготовки фахівців широкого профілю на основі поєднання фундаментальних загальнонаукових, загальнопрофесійних знань і спрямованої практичної підготовки;

- істотно скоротити кількість спеціальностей;

- диференціювати зміст і терміни підготовки фахівців у залежності від характеру їх майбутньої професійної діяльності – технологічної, експлуатаційної, управлінської, конструкторської, дослідницької тощо;

- організувати підготовку кадрів для наукових установ, конструкторських і проектних організацій, наукоємного виробництва й наукових підрозділів підприємств за їх заявками, у тому числі шляхом переведення студентів, які виявили схильність до наукової та технічної творчості, на індивідуальні навчальні плани з продовженням загального терміну навчання до 6 років, а також у формі наукового стажування;

- надати навчальним закладам право використовувати (на їх розсуд) до 15 відсотків навчального часу для оперативного відображення в навчальних планах і програмах новітніх досягнень у конкретних галузях науки й техніки, а також характеру майбутньої роботи фахівця;

- значно підвищити роль самостійної роботи студентів, поліпшити її планування та організацію, посилити контроль і допомогу з боку викладачів.

Були й інші пропозиції, а також характерні для того часу ідеологічні доданки, на кшталт відповідності змісту освіти

¹ *О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве, Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13 марта 1987 года № 325, <http://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data02/tex12092.htm>.*

рішенням останнього з'їзду КПРС, всебічного розкриття ролі партії та глибокого вивчення праць класиків марксизму. Деякі з ідей цієї Постанови згодом були реалізовані в українському законодавстві, про інші швидко забули, а окремі проблеми залишаються актуальними й сьогодні.

Друга половина 1980-х – перша половина 1990-х років характеризувалися швидкою зміною поглядів на державу, суспільство, місце України у світі та інші питання. Не оминула ця тенденція й освіту. Тому вже за кілька років напередодні розпаду СРСР і створення незалежної України був прийнятий Закон Української СРСР «Про освіту», який, хоча й з істотними змінами, залишався чинним до 2017 року. Перша редакція цього Закону² запроваджувала багато нових прогресивних норм. Її характерною рисою було намагання поєднати нові ліберальні ідеї, а також розуміння освіти як права людини та інструменту для реалізації інших прав із традиційними патерналістськими підходами. Відповідно до ст. 33 Закону, вища освіта мала забезпечувати «фундаментальну наукову та загальнокультурну, практичну підготовку, одержання громадянами спеціальності відповідно до їх покликань, інтересів, здібностей, підвищення їх кваліфікації, вдосконалення професійної підготовки, перепідготовку, підготовку наукових та науково-педагогічних кадрів». Важливою новацією стало запровадження рівнів вищої освіти. Колишня середня спеціальна освіта ввійшла до складу вищої освіти як рівень «молодший спеціаліст». Також з'явилися нові для України рівні «бакалавр» і «магістр». Було надано можливість створення приватних закладів вищої освіти й отримання вищої освіти за кошти фізичних і юридичних осіб. Здобувачі освіти отримали право брати участь у громадському самоврядуванні, обговоренні та вирішенні питань удосконалення навчально-виховного процесу, науково-дослідної роботи та ін.

² *Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про освіту», Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1991, № 34, ст. 451., <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523>.*

Пошуки нової рівноваги

Перша редакція містила багато романтичних новел і відображала загальний хаос перехідного періоду. Характерним прикладом є норма ст. 9 Закону, відповідно до якої органи державного управління освітою можуть «здійснювати ініціативну діяльність не заборонену законодавством». Ще одна цікавинка цієї редакції – право закладу вищої освіти «делегувати окремі свої повноваження органам державного управління» (ст. 39). Зрозуміло, що довго працювати на такій законодавчій основі було неможливо. Тому вже на початку 1990-х рр. почалося поступове посилення державного регулювання вищої освіти. Найбільш знаковими етапами цього процесу були прийняття Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (1993)³, Положення про державний вищий навчальний заклад (1996)⁴, Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (1998)⁵, зміни до Закону України «Про освіту» від 23.03.96 та від 16.10.2012, прийнятий 2002 р. Закон України «Про вищу освіту» та зміни до нього від 19.01.2010 і від 16.10.2012.

Унаслідок цих змін було створено більш працездатне законодавство з питань вищої освіти. Воно відновило притаманне радянській моделі істотне державне регулювання багатьох аспектів освітньої, фінансово-економічної та господарської діяльності закладів вищої освіти, але не змогло забезпечити якість вищої освіти. В умовах демографічного підйому (від

³ Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, Затверджено Наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р., № 161, <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.

⁴ Положення про державний вищий навчальний заклад, Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р., № 1074, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1074-96-p>.

⁵ Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), Затверджено Постановою Кабінету міністрів України від 20 січня 1998 р., № 6, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-p>.

1993 до 2007 р. кількість здобувачів вищої освіти за даними Державної служби статистики⁶ збільшилася від 829 до 2373 тис. осіб) і гострого бюджетного дефіциту якість вищої освіти поступово знижувалася, незважаючи на посилення формальних вимог до ліцензування й акредитації у сфері вищої освіти. Протягом цього часу кількість університетів, академій та інститутів зросла більш, ніж удвічі – від 158 до 351. Необхідність виконання вимог до кадрового забезпечення й посилення формальних вимог до здобувачів наукових ступенів і вчених звань на практиці призвело до погіршення якості дисертацій та наукових публікацій, а також до поширення імітації наукових досліджень, фальсифікації й фабрикації їх результатів, масового плагіату та інших негативних явищ. Ще однією з причин цього стало те, що приріст кількості здобувачів і зростання закладів вищої освіти відбувалися переважно завдяки «модним» та кон'юнктурним спеціальностям, для яких важко було встановити об'єктивні індикатори якості освіти та подолати традиції радянських часів, коли «правильне» коментування «керівних документів» і виступів вождів було значно важливішим за наукову аргументацію висновків із використанням наукових методів і релевантних даних. Натомість закладам вищої освіти було відносно легко компенсувати недофінансування з боку державного бюджету завдяки здобувачам, що навчалися на «модних» спеціальностях за власні кошти. На інших спеціальностях посилювалися проблеми, зумовлені моральним і фізичним старінням матеріально-технічної бази та неконкурентними зарплатами викладачів. Така ситуація поступово призвела до погіршення якості вищої освіти, посилення корупції, втрати цінностей і орієнтирів для розвитку і системи в цілому, і окремих закладів вищої освіти. Спроби вирішення цих проблем за допомогою адміністративних засобів і більш жорстких регуляторних норм виявилися неефективними.

⁶ Заклади вищої освіти. http://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html.

Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах⁷ передбачало (п. 2.4), що навчання студентів здійснюється за індивідуальними навчальними планами, які містять і обов'язкові, і обрані студентами дисципліни. Але на практиці реальний вибір студентами навчальних дисциплін у багатьох закладах вищої освіти відсутній і до сьогодні. Більш успішною новацією цього документа стало надання закладам вищої освіти права встановлювати власні навчальні дисципліни (п. 2.2). Згодом було уточнено, що їх загальний обсяг має бути в межах 25% від загального обсягу навчальних годин (кредитів), визначених Державним стандартом для відповідного рівня вищої освіти. На практиці ця норма виконувалася по-різному для різних спеціальностей. Але загалом вона стала важливим кроком у формуванні основ академічної автономії закладів вищої освіти. Ще однією важливою зміною стало врахування в плануванні освітньої діяльності не лише аудиторних занять, але й самостійної роботи студента, на яку треба було надавати від 1/3 до 2/3 загального навчального часу (п. 3.10.2).

Положення визначало основні форми організації навчання та види науково-методичного забезпечення освітнього процесу, вимоги до державної атестації, робочого часу студентів і викладачів тощо. Це було корисним у перехідний період, оскільки надавало закладам вищої освіти основні орієнтири для організації власної діяльності. Але згодом таке надмірне регулювання почало стримувати розвиток закладів. Особливо негативним їх вплив став в умовах демографічного спаду, що розпочався наприкінці 2000-х років, та подальших економічних криз. Варто зазначити, що деякі норми цього Положення ніколи не були реалізовані. Зокрема, це стосується запровадження тестів для встановлення відповідності результатів навчання вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики

⁷ Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, Затверджено Наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р., № 161, <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.

як одного із складників Державних стандартів освіти. Частково, але в істотно іншому форматі ця ідея почала реалізовуватися лише сьогодні для окремих спеціальностей у вигляді єдиного державного іспиту.

Аналогічну роль відіграло Положення про державний вищий навчальний заклад⁸, яке врегульовувало питання, пов'язані з їх правами, обов'язками, структурою, управлінням закладом тощо. Зкладам вищої освіти надавалося право визначати зміст освіти (з урахуванням вимог стандартів), форми та засоби навчання, створювати власні структурні підрозділи та ін. Положення вперше на законодавчому рівні передбачало формування окремих органів студентського самоврядування, визначало їх загальну структуру та завдання. Головною метою створення цих органів визначалося «забезпечення виконання студентами своїх обов'язків та захисту їх прав», сприяння «гармонійному розвитку особистості студента, формуванню в нього навичок майбутнього організатора, керівника». При цьому діяльність органів студентського самоврядування мала узгоджуватися з керівником закладу.

Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) (1998)⁹ надавало загальний опис цих рівнів, а також ставило вимоги до змісту освіти й навчання. На відміну від двох попередніх документів, які були скасовані у 2014 – 2015 р., це Положення формально залишається чинним, хоча реально воно може застосовуватися лише в частині, що не суперечить законам. Тому у вищій освіті воно фактично вже не діє.

Ці документи стали основою першого Закону України «Про вищу освіту», прийнятого 2002 р.¹⁰ Важливою новацією цього

⁸ Положення про державний вищий навчальний заклад, Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р., № 1074, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1074-96-п>.

⁹ Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-п>.

¹⁰ Закон України «Про вищу освіту», Відомості Верховної Ради України (ВВР), 2002, № 20, ст.134, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.

Закону стало впорядкування стандартів вищої освіти, які було поділено на три групи. Державні стандарти (ст. 11, 12) склалися з переліків кваліфікацій та напрямів і спеціальностей, а також вимог до освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів. На практиці були розроблені лише переліки напрямів та спеціальностей, що не заважало розробникам галузевих стандартів і стандартів закладів вищої освіти протягом тривалого часу покликатися на інші неіснуючі документи. Замість державних вимог до освітньо-кваліфікаційних рівнів 2011 р. була затверджена Національна рамка кваліфікацій¹¹, яка значною мірою була узгоджена з першою редакцією Європейської рамки кваліфікацій¹². Але через відсутність покликань на неї в законодавстві, на практиці її почали використовувати лише під час розроблення нового покоління стандартів у 2016 р.

Галузеві стандарти вищої освіти (ст. 11, 13) мали складатися з освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників, освітніх програм підготовки та засобів діагностики якості вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційні характеристики задавали вимоги до компетентності та інших якостей випускника, виробничі функції та типові завдання діяльності, уміння, потрібні для їх реалізації тощо. Освітньо-професійні програми деталізували ці вимоги і, зокрема, містили переліки нормативних дисциплін та інших освітніх компонентів (практики, дипломування...), що охоплювали близько 75% загального навчального часу студента. На практиці з багатьох напрямів були розроблені та затверджені лише перші два документи й переважно для бакалаврського рівня вищої освіти. Але для багатьох напрямів та спеціальностей і вони не були затверджені, а їх розробка зупинилася на різних стадіях. Щодо засобів діагностики,

¹¹ Національна рамка кваліфікацій, Затверджена Постановою Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р., № 1341, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.

¹² *European Qualifications Framework for Lifelong Learning*, http://competences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf.

то їх розробка для більшості спеціальностей і напрямів навіть не починалася.

Стандарти закладів вищої освіти (ст. 11, 14) склалися з варіативних частин галузевих стандартів, переліків спеціалізацій, навчальних планів та програм навчальних дисциплін. Закон не передбачав погодження варіативних складників і навчальних планів. Але на практиці таке погодження протягом тривалого часу було необхідним для ліцензування й акредитації.

Закон визначив основні повноваження органів державної влади й місцевого самоврядування у сфері вищої освіти. До того діяли лише загальні для всіх рівнів освіти норми Закону про освіту, які далеко не завжди узгоджувалися з різним рівнем автономії відповідних закладів. Також були норми підзаконних нормативних актів, які в цій частині часто відповідали вимогам ст. 19 Конституції України, за якою повноваження органів влади й місцевого самоврядування визначаються тільки законами. Упорядкування законодавства щодо управління вищою освітою на тому етапі мало позитивне значення. Але згодом усе більше почали виявлятися недоліки й проблеми обраного регулювання. Насамперед, це стосується поєднання функцій із формування та реалізації державної політики, державного нагляду та участі в управлінні закладами вищої освіти. Закон містив суперечливі норми щодо статусу закладів вищої освіти, які підпорядковані власникам – органам влади або фізичним чи юридичним особам. Деякі суперечності статусу закладів вищої освіти залишаються й сьогодні, що відображає різноманіття термінів законодавства, які не завжди використовуються в розумінні інших законів: «форма власності», «власник», «засновник», «перебувають у сфері управління», «підпорядковані»...

Закон істотно деталізував повноваження керівників та інших органів управління закладів вищої освіти, підвищив роль колективів закладів у призначенні їх керівників через запровадження процедури обрання вищим органом громадського

самоврядування. Утім, за певних умов, власник міг відмовитися призначати обраного кандидата.

Уже в першій редакції 2002 р. були внесені певні зміни стосовно студентського самоврядування. Зокрема, створення органів самоврядування стало обов'язковим (щоправда, у деяких університетах таких органів немає й сьогодні). На перше місце серед їх завдань перемістився захист прав та інтересів студентів. Більш істотні зміни були внесені в редакції від 19.01.2010. Вони передбачали необхідність узгодження з органами студентського самоврядування рішень із окремих питань, зокрема про відрахування, поновлення й переведення здобувачів освіти, поселення й виселення з гуртожитків, призначення окремих посадових осіб. Також було передбачено фінансування й матеріально-технічне забезпечення діяльності студентського самоврядування закладом вищої освіти.

Редакція від 16.10.2012 істотно змінила систему управління вищою освітою на загальнодержавному рівні. Зокрема, була ліквідована Вища атестаційна колегія, а її функції перейшли до міністерства. Натомість із його складу було виокремлено Державну інспекцію навчальних закладів як самостійний центральний орган виконавчої влади. Але головна зміна, яку передбачала нова редакція – створення двох центральних органів виконавчої влади, які б відповідали за забезпечення формування й реалізацію державної політики у сфері освіти, так і не була реалізована. До прийняття нового Закону у 2014 р. обидві функції виконував єдиний орган державної влади.

Курс на євроінтеграцію

У 2005 р. Україна приєдналася до Болонського процесу, метою якого є створення єдиного Європейського простору вищої освіти. Указ Президента України «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти

в Україні» (2005)¹³ передбачав розроблення концепції реформування освіти з урахуванням інтеграції України до Європейського Союзу, державних програм із інформатизації закладів освіти та поліпшення умов проживання в гуртожитках, зміцнення демократичних засад в освіті, заходи із запобігання хабарництву та іншим негативним явищам, підвищення заробітних плат педагогічних і науково-педагогічних працівників та інші заходи. На практиці більшість цих планів залишилася нереалізованою. Але саме цей документ дав офіційний старт запровадженню зовнішнього незалежного оцінювання під час вступу на навчання до закладів вищої освіти. ЗНО стало важливим інструментом забезпечення рівного доступу до вищої освіти та зменшення корупції. Багато освітян та інших фахівців справедливо вважають це найбільш успішною реформою у сфері освіти протягом 1990 – 2015 рр.

Приєднання України до Болонського процесу вимагало внесення істотних змін до законодавства про вищу освіту. Тому за певний час стали з'являтися ідеї та проекти нового закону. Далеко не всі з них справді були зорієнтовані на євроінтеграцію. Деякі, навпаки, містили пропозиції дуже подібні до радянської моделі централізованого управління освітою. Підсумком стало прийняття у 2014 р. нового Закону України «Про вищу освіту»¹⁴. Але ще до цього була зроблена спроба імплементувати окремі складники Болонського процесу. Прикладом є запровадження 2011 р. згаданої вище Національної рамки кваліфікацій. Цей документ надавав перелік та опис рівнів кваліфікації, значною мірою узгоджений із Європейською рамкою кваліфікацій.

Більш проблемним стало запровадження Європейської кредитно-трансферної системи (ЄКТС). У 2004 р. було видано

¹³ Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні, Указ Президента України від 04.07.2005, № 1013, Офіційний вісник України, 22.07.2005, № 27, ст. 1542.

¹⁴ Закон України «Про вищу освіту», Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

Наказ МОН «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу» та Тимчасове положення «Про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців»¹⁵, а наступного року – Наказ МОН «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» та «Рекомендації щодо впровадження кредитно-модульної системи у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації»¹⁶. Ці документи істотно відхилялися від європейських практик за цілями та інструментами й породжували велику кількість організаційних проблем, які частково й сьогодні гальмують наближення освітньої діяльності закладів вищої освіти до вимог ЄКТС¹⁷ через їх дублювання у внутрішніх нормативних документах багатьох закладів вищої освіти. Зокрема, саме тут було запроваджено оцінювання здобувачів освіти за трьома шкалами та індивідуальні навчальні плани студентів, які фактично дублювали залікові книжки, але насправді не забезпечували права студента на вибір частини змісту освіти. У 2014 р. другий Наказ було скасовано, а перший, хоча формально й залишається чинним, практично не діє через те, що терміни проведення експерименту давно минули. У 2009 р. був виданий Наказ МОН «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи»¹⁸, який передбачав використання в діяльності закладів вищої освіти

¹⁵ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу», від 23.01.2004, № 48, <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0048290-04>.

¹⁶ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу», <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0774290-05>.

¹⁷ *ECTS Users' Guide*, https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/index_en.htm

¹⁸ Наказ Міністерства освіти і науки України «Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи», <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0943290-09>.

ЄКТС та її ключових складників, зокрема, додатку до диплому європейського зразка. На практиці він був реалізований лише частково, зокрема через те, що попередні накази не були вчасно скасовані чи приведені у відповідність до ЄКТС.

Новий Закон про вищу освіту 2014 р.¹⁹ значною мірою є компромісом між ключовими стейкхолдерами та між різними думками щодо загальних трендів розвитку вищої освіти. Тим не менш, він став важливим етапом у реформуванні вищої освіти України та її інтеграції до ЄПВО.

До основних новацій цього закону належать:

– створення системи забезпечення якості вищої освіти, яка базується на Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG-2007);

– запровадження компетентнісних стандартів вищої освіти;

– істотне розширення академічної та організаційної автономії закладів вищої освіти, а також академічних свобод учасників освітнього процесу;

– скорочення повноважень МОН із контролю та управління закладами вищої освіти, атестації кадрів та ін.;

– законодавче врегулювання питань академічної мобільності;

– зміни до структури рівнів вищої освіти та вимог до них (із вищої освіти виключено освітньо-кваліфікаційні рівні молодшого спеціаліста та спеціаліста, натомість додано ступені молодшого бакалавра й доктора філософії, а в 2017 р. ще ступінь доктора мистецтв);

– уточнення статусу ЗНО як ключового інструменту оцінювання вступників та організації конкурсного відбору на навчання до закладів вищої освіти.

Новації, запроваджені цим Законом, були неоднозначно сприйняті суспільством і мали пасивний чи активний спротив

¹⁹ Закон України «Про вищу освіту», Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст. 2004, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

певної частини освітянської громадськості. Багато освітян виявилися неготовими до радикального підвищення якості та інтенсивності своєї роботи в умовах неконкурентних зарплат, застарілої чи відсутньої матеріальної бази й хронічного недофінансування вищої освіти протягом останніх 30 років. За даними Інституту статистики ЮНЕСКО бюджетне фінансування вищої освіти в Україні в розрахунку на студента у 2010-х р. було (у дол. США за ПКС) у 1,5 – 3 рази меншим, ніж в Естонії, Латвії, Литві, Польщі, Угорщині, Чехії, та в 4 – 6 разів меншим, ніж в Австрії, Великій Британії, Фінляндії, Франції та інших розвинених країнах (<http://data.uis.unesco.org>). При цьому за відсотком ВВП чи загальними видатками бюджету, що витрачався на вищу освіту, Україна значно випереджала ці країни.

Не менш важливим фактором впливу є різке зменшення кількості випускників шкіл і студентів, що істотно посилило фінансові проблеми багатьох закладів вищої освіти. За даними Державного комітету статистики України, кількість осіб, які одержали атестат про здобуття повної загальної середньої освіти, протягом 2007 – 2019 рр. зменшилася в 2,5 рази, а кількість студентів університетів, академій та інститутів – в 1,7 разів²⁰.

Послаблення адміністративного впливу з боку МОН виявило проблеми, пов'язані з архаїчною системою управління середині закладів вищої освіти, яка не зазнала істотних змін. Новий Закон успадкував суперечливу модель попереднього, яка передбачає поєднання єдиноначальних і колегіальних засад, а також розмежування прав, повноважень і відповідальності органів управління закладу вищої освіти та його структурних підрозділів (ст. 32). У контексті інших законів, зокрема Цивільного і Господарського кодексів України, які передбачають відповідальність керівника, повноваження і права інших органів, у багатьох закладах виявилися декларативними, а їх вплив на

²⁰ *Заклади загальної середньої освіти*, http://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/znz_u.html; *Заклади вищої освіти*. http://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html.

прийняття рішень більше залежав від доброї волі керівника, ніж від норм Закону.

Суперечливими виявилися новації Закону щодо процедури обрання керівника. Формально вони зробили її більш демократичною, а результати виборів – менш залежними від засновників, насамперед, від МОН. Але практика застосування цих норм свідчить, що більшої демократичності не було набуто. Результати виборів зазвичай є передбачуваними й значною мірою визначаються внутрішнім менеджментом. Разом із впливом засновника істотно зменшився і вплив ключових зовнішніх стейкхолдерів, а сама процедура виборів стала більш громіздкою й тривалою.

Університети не отримали справжньої фінансової автономії. Головною завадою цьому є збереження ними статусу бюджетних установ, який передбачає жорстке регламентування під час планування витрат і фінансової звітності. Унаслідок цього зберігаються застарілі нормативи, зокрема, Постанова Кабінету міністрів України, що встановлює нормативи чисельності студентів на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника в закладах вищої освіти²¹. У 2017 р. до Закону було внесено зміни, відповідно до яких заклад вищої освіти може діяти в статусі неприбуткового або прибуткового закладу. Але практична реалізація цих норм потребує внесення змін до Податкового, Бюджетного й Земельного кодексів, а також до низки інших законів України, які б стимулювали університети до переходу в новий статус.

Становлення нової системи забезпечення якості вищої освіти також не було безпроблемним. Найскладнішим завдан-

²¹ *Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження нормативів чисельності студентів (курсантів), аспірантів (ад'юнктів), докторантів, здобувачів наукового ступеня кандидата наук, слухачів, інтернів, клінічних ординаторів на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника у вищих навчальних закладах III і IV рівня акредитації та вищих навчальних закладах післядипломної освіти державної форми власності»*, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1134-2002-p>.

ням початкового етапу стало формування Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Передбачена ст. 19 першою редакцією Закону процедура мала на меті формування Національного агентства за квотним принципом із представників державних, комунальних і приватних закладів вищої освіти, а також національних академій наук, роботодавців і здобувачів вищої освіти, які обираються чи делегуються представницькими органами відповідних суб'єктів. Уряд та члени Національного агентства, представники освітянської громадськості по-різному бачили статус, цілі та методи роботи нового органу. Декількох обраних членів агентства звинувачували в академічній недоброчесності. Тому відразу після формування першого складу виникли конфлікти між новообраними членами та Кабінетом міністрів, а також усередині Національного агентства, що й зробило його недієздатним. Лише наприкінці 2018 р., уже за новою процедурою, було сформовано новий склад, який напрацював основні документи з акредитації освітніх програм і найближчим часом починає здійснювати таку акредитацію.

Важливим напрямом реформування стала розробка нових стандартів вищої освіти, які мають бути основою для створення освітніх програм закладів вищої освіти. Їх суттєвою відмінністю від попереднього покоління є узгодженість із Національною рамкою кваліфікацій і суттєво менша деталізація вимог до результатів навчання, що забезпечує закладами вищої освіти можливість самостійно визначати зміст освіти в межах дуже рамкових загальних вимог. На сьогодні затверджено понад 100 стандартів, і закінчується робота над більшістю інших стандартів для бакалаврського й магістерського рівнів вищої освіти. На жаль, затримка розробки стандартів призвела до того, що перехід до нових освітніх програм заклади вищої освіти змушені були здійснювати у 2016 р. за їх відсутності. У більшості закладів це істотно не вплинуло на якість програм. Але в окремих випадках через правову необізнаність розробників, програми виявилися такими, що не відповідають

вимогам Національної рамки кваліфікацій щодо відповідних рівнів. Другою проблемою стала практично повна відсутність професійних стандартів для професій, що потребують вищої освіти. Відповідно до загальної ідеології реформи, вони мали б передувати розробці стандартів освіти й ставити вимоги до основних компетентностей фахівців. У багатьох випадках цю проблему було вирішено способом обговорення проєктів із представниками роботодавців та залучення їх до експертизи стандартів.

У 2015 р. було затверджено новий перелік спеціальностей вищої освіти²². Його головними відмінними рисами стали більш «широкі» спеціальності (і, відповідно, зменшення їх кількості) та єдність переліку для освітніх і наукових спеціальностей. Новий перелік значно більше відповідає Міжнародній стандартній класифікації освіти²³, що є його важливою перевагою. Але його запровадження викликало велику кількість організаційних проблем із переоформленням ліцензій та сертифікатів акредитації освітніх програм, які істотно вплинули на сприйняття реформ освітянами.

У 2016 р. було запроваджено адресне розміщення державного замовлення для більшості спеціальностей бакалаврату (широкий конкурс), а у 2017 р. – також і під час вступу на навчання до магістратури з правничих спеціальностей. Головна ідея цієї новації полягала в забезпеченні кращим вступникам можливості вчитися на найбільш привабливих для них освітніх програмах. Ця мета була досягнута. Але виявилися й побіч-

²² *Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти»*, від 29 квітня 2015 р., № 266, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>.

²³ *International Standard Classification of Education. Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions*, UNESCO Institute for Statistics, 2015, 96 p., <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>.

ні наслідки. Головними з них є прискорене скорочення обсягів державного замовлення в більшості регіонів, а також збільшення кількості малокомплектних груп у більшості університетів на не «кон'юнктурних» спеціальностях.

Важливим кором реформування освіти стало прийняття у 2017 р. нового Закону України «Про освіту»²⁴. Він запозичив і розвинув багато ідей Закону «Про вищу освіту» і значною мірою звільнив освіту від застарілих норм СРСР та перехідного періоду, які давно вже не відповідали потребам часу й соціально-економічним реаліям. Закон декларує (ст. 5), що «державна політика у сфері освіти формується й реалізується на основі наукових досліджень, міжнародних зобов'язань, вітчизняного та іноземного досвіду з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку...». Для реалізації цієї норми треба ще добре попрацювати. Але її значення полягає в тому, що вона задає орієнтири на майбутнє і, зокрема, передбачає необхідність збирання релевантних даних і формування нової ідеології розроблення освітньої політики, що базується на доказах.

Принципово важливою для української освіти новацією є врегулювання питань академічної доброчесності та відповідальності за її порушення (ст. 42). Зокрема, надано визначення поняття академічної доброчесності, сформульовані основні види її порушень та рамкові вимоги щодо академічної відповідальності, які мають бути деталізовані в спеціальних законах. Згідно з Законом, результати навчання, здобуті у неформальній та інформальній освіті, можуть бути визнані в системі формальної освіти (ст. 8). Ця норма є важливою для забезпечення академічної свободи здобувачів вищої освіти, їх права на вибір змісту освіти й суб'єктів освітньої діяльності, а також для забезпечення конкурентоспроможності України в глобальному освітньому просторі.

²⁴ Закон України «Про освіту», Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст. 380, <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

Закон також передбачає:

- створення державою умов для здобуття освіти особами з особливими освітніми потребами;
 - право здобувачів освіти на індивідуальну освітню траєкторію;
 - право закладів освіти набувати статус не лише бюджетної установи, але й неприбуткового або прибуткового закладу;
 - можливість використання дуальної форми здобуття освіти, яка поєднує навчання в закладі освіти та на конкретному робочому місці;
 - виокремлення спеціалізованої освіти, зокрема, мистецької та військової;
 - запровадження інституційної акредитації закладів вищої освіти, визнання акредитації від провідних європейських акредитаційних агенцій;
 - створення національної системи кваліфікацій, яка має узгодити вимоги ринку праці та системи освіти;
 - рамкові вимоги до отримання професійної кваліфікації та професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, право працівника на вибір форм і суб'єктів освітньої діяльності з підвищення кваліфікації;
 - оприлюднення основної інформації щодо системи освіти й освітньої та фінансової діяльності закладів освіти;
 - фінансування освіти на рівні, необхідному для досягнення здобувачами визначених стандартами результатів навчання та виконання закладами світи ліцензійних умов.
- Ці новації є важливими для зупинення кризи вищої освіти та створюють передумови для її поступового відродження та розвитку.

Що далі

Прийняття нового Закону «Про освіту» вимагає істотного оновлення іншого законодавства з питань освіти. Робота над ним активізувала дискусії навколо ключових проблем та варіантів їх вирішення. Для вищої освіти ще одним фактором

впливу на ситуацію є плани й зміни, що відбуваються в ЄПВО та в глобальному освітньому просторі, які теж швидко розвиваються та змінюються.

З погляду проблем, специфічних для української вищої освіти, найбільш важливими є:

- забезпечення конкурентоздатності української вищої освіти в глобальному просторі;
- узгодження національного законодавства з рамковими вимогами ЄС та ЄПВО й тенденціями щодо їх змін;
- підвищення ефективності використання бюджетних коштів та стимулювання залучення позабюджетних;
- приведення системи управління всередині закладів вищої освіти у відповідність до нових умов та статусів;
- узгодження системи державного управління вищою освітою із загальними змінами системи державного управління;
- узгодження вимог освітнього законодавства та внутрішніх нормативних документів із планами Уряду щодо цифрової трансформації держави.

У Паризькому комюніке Міністрів освіти країн ЄПВО²⁵ та в Порядку денному ЄС для вищої освіти²⁶ визначено ключові напрями розвитку на найближчий період. Серед них:

- урізноманітнення освітніх програм, зокрема, шляхом використання цифрових технологій, навчання з неповною зайнятістю та модульних можливостей;
- забезпечення якості викладання та її врахування в академічній кар'єрі;
- цифровізація даних стосовно студентів для забезпечення їх мобільності та визнання результатів навчання;
- створення мереж закладів вищої освіти.

²⁵ *Paris Communiqué*, http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.

²⁶ *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education*, <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=DA>

Усе це є важливим та актуальним і для України.

У 2015 р. було прийнято нові Стандарти й рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти²⁷. У 2017 р. оновлено Європейську рамку кваліфікацій²⁸, у 2018 р. – Рамку кваліфікацій Європейського простору вищої освіти²⁹. Необхідне приведення українського законодавства у відповідність до цих рамкових документів.

Великою проблемою є проблема фінансування вищої освіти. Як вже зазначалося, сьогодні фінансування в розрахунку на студента є значно нижчим, ніж в інших країнах ЄПВО. Це істотно погіршує якість вищої освіти й конкурентоздатність українських університетів у глобальному освітньому просторі. Обговорюють декілька підходів до реформування вищої системи фінансування освіти:

1. Зменшення кількості ЗВО та студентів, що навчаються за бюджетні кошти. У крайніх варіантах йдеться про повну приватизацію державних ЗВО і скасування державного замовлення, крім невеликого обсягу для військових та інших подібних закладів.

2. Збереження загальних принципів фінансування з одночасною зміною окремих нормативів, зокрема, збільшення кількості студентів на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника.

3. Запровадження «індикативної собівартості» для приведення оплати за навчання контрактників у відповідність до реальних витрат ЗВО.

²⁷ *Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG)*, Київ: ТОВ "ЦС", 2015, 32 с.

²⁸ *Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning*, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9620-2017-INIT/en/pdf>.

²⁹ *The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area*, http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf.

4. Переведення закладів вищої освіти у статус неприбуткових закладів і розподіл бюджетного фінансування за формулою, що базується на показниках результатів освітньої та наукової діяльності.

5. Стимулювання надходження позабюджетних коштів до закладів вищої освіти, зокрема, за виконання наукових і прикладних проєктів, консультаційну, експертну та просвітницьку діяльність тощо.

Останні два варіанти здаються найбільш реалістичними й доречними, якщо йдеться про розвиток вищої освіти як важливого інструменту створення сучасної конкурентоздатної та високотехнологічної економіки в Україні. Необхідним наслідком зміни статусу закладів вищої освіти є приведення системи внутрішнього управління у відповідність до нового статусу. Це є складним завданням, яке потребує внесення змін не лише до Закону України «Про вищу освіту», але й до багатьох інших законів, деякі норми яких і досі базуються на радянській моделі «управлінської вертикалі».

Незважаючи на істотні зміни у взаємовідносинах між державними органами та закладами вищої освіти, залишаються питання, що потребують вирішення. Зокрема, має бути переглянутий статус засновника державних закладів вищої освіти. Поєднання такого статусу органів державного управління зі статусом органу, що здійснює формування й реалізацію державної політики та ліцензування освітньої діяльності, розподіляє бюджетне фінансування тощо, створює конфлікти інтересів і не сприяє ефективному виконанню основних повноважень органів влади. Він також перешкоджає забезпеченню інституційної автономії закладів у її європейському розумінні. Тому має бути поступова трансформація державних закладів у те, що називають «public institution». При цьому значна частина повноважень державних органів має перейти до наглядових рад та інших органів управління закладів вищої освіти.

Ще один напрям змін задає курс чинного Уряду на цифрову трансформацію держави. Це є великим викликом і великою можливістю для закладів вищої освіти. Ті, хто скористається ним, зможуть істотно посилити свою конкурентоспроможність, залучити додаткові ресурси, оновити матеріальну базу, підвищити якість освіти. Але для того, щоб цим шансом скористатися, насамперед, університети мають продемонструвати, що вони здатні вирішувати проблеми цифрової трансформації в себе. Зокрема, це питання створення електронних освітніх ресурсів і скасування НМКД, що залишилися у спадщину від минулого сторіччя. Це також питання електронного документообігу й електронних сервісів для студентів і працівників. На цьому шляху є багато підводних каменів і ризиків. Білл Гейтс ще понад 20 років тому попереджав, що цифрова трансформація бізнес-процесів не зводиться до простої автоматизації того, що є. Вона потребує нових ідей і концептуально нових підходів до організації цих процесів. Є непрості питання безпеки та захисту інформації. Є проблеми навчання персоналу роботі в нових умовах. Ті, хто першими впораються з цими проблемами, переможуть у конкуренції. Хто не впорається чи спізниться – програють.

Деякі висновки

Що потрібно змінювати на рівні законодавства? Насамперед, необхідне істотне підвищення академічної автономії та відповідальності закладів освіти, а також академічної свободи та відповідальності всіх учасників освітнього процесу. Треба створювати умови для реалізації учасниками освітнього процесу права на академічну мобільність. Потрібні зміни, які б стимулювали залучення позабюджетних коштів до освіти, а також забезпечували більш ефективне використання бюджетного фінансування за поступового збільшення його загальних обсягів, відповідно до зростання ВВП. Потрібно швидко під-

вищувати якість вищої освіти й переглядати ті зовнішні та внутрішні вимоги до закладів і викладачів, які не працюють на якість та ефективність. Потрібно впроваджувати сучасні технології в управлінні на всіх рівнях, а також у підтримці освітнього процесу, вносити до законодавства зміни, спрямовані на підтримку таких оновлень. Має бути забезпечено інклюзивність освіти в широкому розумінні (не лише в контексті захворювань і не лише для учнів).

Література:

1. Заклади вищої освіти. URL: http://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/vuz_u.html.
2. Заклади загальної середньої освіти. URL: http://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/znz_u.html.
3. Про вищу освіту : Закон України від 2014 р. №37–38 ст. 2004. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Про вищу освіту : Закон України від 2002 р. № 20 ст. 134. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
5. Про освіту : Закон України від 2017 р. № 38–39 ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Про освіту : Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки від 1991 р. № 34 ст. 451. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1060-12/ed19910523>.
7. Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу : Наказ Міністерства освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0774290-05>.
8. Про запровадження у вищих навчальних закладах України Європейської кредитно-трансферної системи : Наказ Міністерства освіти і науки України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0943290-09>.
9. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу : Наказ Міністерства освіти і науки України від 23. 01. 2004. № 48. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0048290-04>.
10. Національна рамка кваліфікацій : затверджена Постановою Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.

11. О мерах по коренному улучшению качества подготовки и использования специалистов с высшим образованием в народном хозяйстве : Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 13 марта 1987 года № 325. URL: <http://www.economics.kiev.ua/download/ZakonySSSR/data02/tex12092.htm>.

12. Положення про державний вищий навчальний заклад : Затверджено Постановою Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. № 1074. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1074-96-p>.

13. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах : Затверджено Наказом Міністерства освіти України від 2 червня 1993 р. № 161. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>.

14. Про затвердження нормативів чисельності студентів (курсантів), аспірантів (ад'юнктів), докторантів, здобувачів наукового ступеня кандидата наук, слухачів, інтернів, клінічних ординаторів на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника у вищих навчальних закладах III і IV рівня акредитації та вищих навчальних закладах післядипломної освіти державної форми власності : Постанова Кабінету міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1134-2002-p>.

15. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-p>.

16. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : Постанова Кабінету міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-p>.

17. Про затвердження Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : Затверджено Постановою Кабінету міністрів України від 20 січня 1998 р., № 6. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/65-98-p>.

18. Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 04.07.2005р. № 1013. *Офіційний вісник України*. 2005. № 27. Ст. 1542.

19. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). Київ : ТОВ "ЦС", 2015. 32 с.

20. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and social committee and the Committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education.

URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&from=DA>.

21. Council Recommendation of 22 May 2017 on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. URL: <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-9620-2017-INIT/en/pdf>.

22. ECTS Users' Guide. URL: https://ec.europa.eu/education/ects/users-guide/index_en.htm.

23. European Qualifications Framework for Lifelong Learning. URL: http://ecompetences.eu/wp-content/uploads/2013/11/EQF_broch_2008_en.pdf.

24. International Standard Classification of Education. Fields of education and training 2013 (ISCED-F 2013) – Detailed field descriptions. UNESCO Institute for Statistics, 2015. 96 p. URL: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-fields-of-education-and-training-2013-detailed-field-descriptions-2015-en.pdf>.

25. Paris Communiqué. URL: http://www.ehea.info/media/ehea.info/file/2018_Paris/77/1/EHEAParis2018_Communique_final_952771.pdf.

26. The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area. URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/EHEAParis2018_Communique_AppendixIII_952778.pdf.

СОЦІАЛЬНА СТРАТИФІКАЦІЯ В НАУЦІ: РОЛЬ І НАСЛІДКИ

Марек Квєк

Вступ

Майже пів століття соціальна стратифікація в науці є про-
блемою, що періодично постає в межах соціології нау-
ки та соціології академічних кар'єр. Подане тут дослідження
проведене, спираючись на потужні міжнародні дані опитуван-
ня, й аналізує це явище, використовуючи широкі порівняльні
кількісні показники, зібрані в одинадцяти європейських краї-
нах (N = 8466 науковців, винятково університетський сектор).
Мета дослідження – перевірити гіпотезу, що ростуча напруга,
яка виникає через зміну принципів академічного порядку,
зміну способів управління інституціями вищої освіти та їх фі-
нансування, переходить на мікрорівень окремого науковця,
які змінюють його основні способи функціонування¹. А також по-
тужно змінюють стратифікацію в науці, яка і так завжди була
мало демократичною і спиралася на нерівності. Сьогодні ці

¹ Див: Fumasoli T., Goastellec G., Kehm B. M. (Eds.), *Academic Work and Careers in Europe: Trends, Challenges, Perspectives*, Cham: Springer, 2015; Altbach P. G., *Building an Academic Career: A Twenty-First Century Challenge*, in: Yudkevich M., Altbach P. G., Rumbley L. E. (Eds.), *Young Faculty in the Twenty-First Century. International Perspectives*, Albany: SUNY, 2015, pp. 5-20; Marginson S., *The Academic Professions in the Global Era*, in: Enders J. and de Weert E. (Eds.), *The Changing Face of Academic Life. Analytical and Comparative Perspectives*, New York: Palgrave Macmillan, 2009, pp. 96-115.

нерівності стають сильнішими, аніж будь-коли раніше. Лише невелика частина академічних кадрів публікує свої статті в найкращих часописах, відповідає за більшість публікацій і цитувань, отримує найбільш конкурентні дослідницькі гранти і, врешті-решт, заробляє більше і є більш інтернаціоналізована. Ніколи раніше поділи в науці не були такими виразними, оскільки саме сьогодні наука стала в тих декількох аспектах практично прозорою на рівні індивідів, дослідницьких груп, дисциплін, факультетів, навчальних закладів і, нарешті, національних систем науки.

Як в елітних інституціях із надзвичайною інтенсивністю досліджень, так і в їх менш престижних і більш зосереджених на навчання відповідниках, посилення системних та інституційних змін упродовж щонайменше двох останніх десятиріч проникає до роботи й життя окремих науковців. Ростуча стратифікація інституції та індивідів відображає еволюцію режимів управління і фінансування вищої освіти й перекладається на вимоги під час працевлаштування на академічні посади. Хоча ці проблеми, як правило, аналізують на мезорівні академічних інституцій², їх далекоглядні наслідки для академічної професії можна краще зрозуміти на ґрунті даних, зібраних на мікрорівні³.

Поданий тут аналіз зосереджений на трьох типах соціальної стратифікації в науці, які пов'язані між собою ключовою для академічного сектора діяльністю – науковою діяльністю.

(1) *Стратифікація відповідно до академічної продуктивності*: спостережена з перспективи індивіда різниця в дослідницькій продуктивності у Європі між найбільш продуктивними дослідниками та їхніми менш продуктивними колегами.

² Див.: Lewis J. M., *Academic governance: disciplines and policy*, New York, NY: Routledge, 2013.

³ Див. огляд найновіших публікацій на цю тему в: Carvalho T., *The study of the academic profession – contributions from and to the sociology of professions*, in: Huisman J. and Tight M. (Eds.), *Theory and method in higher education research*, Bingley: Emerald, 2017, pp. 59-76.

(2) *Стратифікація відповідно до академічних доходів*: різниця в доходах, співвіднесена з різницею в дослідницькій продуктивності, що має місце між науковцями з високими заробітками та їхніми колегами, що мають нижчі заробітки.

(3) *Стратифікація відповідно до інтернаціоналізації досліджень*: різниця дослідницької продуктивності порівняно з різницею рівня міжнародної співпраці між науковцями, які є «інтернаціоналізовані» в науковому плані, та науковцями, «локальними» в науковому плані.

Звісно, можемо виокремити інші типи стратифікації, які виявляються в академічній професії⁴. Наприклад, *стратифікація відповідно до влади*, яка ділить науковців відповідно до позиції в академічній ієрархії, престижу й посад, які вони обіймають в університеті; *стратифікація відповідно до віку*, яка ділить науковців згідно з належністю до певної вікової групи⁵; *стратифікація відповідно до академічної ролі*, яка ділить науковців відповідно до дослідницьких чи викладацьких ролей⁶; *стратифікація відповідно до доступу до фінансування* на дослідження, яка ієрархізує науковців відповідно до шансів здобути фінансування; *стратифікація відповідно до часописів*, яка ділить науковців згідно з престижем часописів, у яких публікуються. Додатково значну роль відіграє сильна *стратифікація з огляду на статтю*, яка пронизує всі вищезгадані типи.

Отже, сьогодні глобальна академічна спільнота дуже поділена відповідно до наукових досягнень, доходів, академічної

⁴ Див.: Kwiek M., *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*, London and New York: Routledge, 2019.

⁵ Kwiek M., *The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective*, "International Journal of Educational Development", 2015, 43, pp. 77-89.

⁶ Kwiek M., *A generational divide in the Polish academic profession. A mixed quantitative in a and qualitative approach*, "European Educational Research Journal", 2017, 17, pp. 1-26.

позиції і академічної посади, статі, належності до певної вікової групи, розкладу часу праці й поділу часу на викладання і дослідження, шанси здобуття конкурентного фінансування на дослідження, а також ролі в престижних часописах. Ключовим чинником у цій новій стратифікації глобальної наукової спільноти є *наукові дослідження*, а точніше, сильний тренд у напрямку до *інтернаціоналізації*, посилений кінцем біполярного політичного світу після 1989 року, елементом якого був також біполярний академічний світ. Повною мірою глобальна наука – це наука вільних, відкритих на міжнародну співпрацю науковців, які згідно з індивідуальним вибором щораз частіше єднаються в міжнародні дослідницькі команди. Глобальна наука – це також наука ростучих поділів – відкритих на конкуренцію за результати досліджень і боротьбу за глобальне академічне визнання. Ніколи раніше найбільш здібні молоді кадри не мали таких глобальних можливостей, але й ніколи раніше менш здібним молодим кадрам не було так важко через конкуренцію⁷. Процеси стратифікації в науці посилюють ці поділи – часто в межах правила «переможець отримує все» (себто в наших *the-winner-takes-all societies*).

Соціальна стратифікація в науці – це *внутрішній*, а не *зовнішній* процес з огляду на академічну професію, оскільки стосується безпосередньо науковців, їхньої праці й життя, а не лише інституцій, які їх працевлаштовують. Зважаючи на це твердження, ставимо такі дослідницькі питання: чи аналіз змін, що відбуваються на ґрунті академічної професії в разі використання трьох окреслених вище типів соціальної стратифікації, пов'язаної з науковою продуктивністю, може бути корисним? Беручи до уваги, що досліджувана професія солідно поділена, як аналіз, що використовує поняття стратифікації в науці, допомагає пояснити роль поділів, що мають місце на її ґрунті, а також допомагає показати їх наслідки на мікрорівні окремого науковця?

⁷ Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: PWN, 2015.

На мікрорівні науковця наукові дослідження й ростуча конкуренція щодо їх фінансування сьогодні – це чинник, який найбільш зумовлює зростання стратифікації. Ніщо так не ділить нас, як наші дослідження. Для науковців, зокрема у фундаментальних науках, престиж, успіх та академічне визнання невід'ємні від важливих досліджень, поданих у найкращих світових журналах. Мотив першості наукового відкриття, тобто традиційна *priority of discovery*, яку приписують окремій особі чи групі науковців, сильний, як ніколи раніше. Наука нагороджує лише за перше місце. Хоча дослідження – не основна діяльність для більшості інституцій вищої освіти в Європі (так само як в інших місцях світу – оскільки лідирує навчання), однак саме вони пов'язують між собою три типи стратифікації в науці, які тут аналізуємо. Наукові дослідження в цьому тексті розуміємо як потужну академічну гру, вони не інклюзивні, не демократичні й не егалітарні. Також вони не пов'язані з ширшими ідеями ангажування університетів у діяльність на користь спільнот, що їх оточують, міст чи регіонів; не пов'язані, врешті-решт, з їхньою дидактичною місією. Наукові дослідження стимулюють пошуком академічного престижу, нещадною, міжнародною конкуренцією, а також системами дистрибуції академічного визнання та академічних нагород. Сила науки – це сила окремих науковців; так само, як її інтернаціоналізація в масштабі країни чи інституції – це всього лише поєднання інтернаціоналізації досліджень кожного науковця окремо. Поданий тут текст приймає перспективу, згідно з якою біля витоків академічної науки перебуває науковець, поміщений у традиційний контекст його дисципліни, інституції та країни, з якими в епоху глобальної науки він може утримувати щораз слабші зв'язки.

2. Три типи соціальної стратифікації в науці

2.1. Стратифікація відповідно до наукової продуктивності: продуктивність і нерівність (асиметрія) в продукуванні знання

Перший тип соціальної стратифікації в науці, який тут аналізуємо, – стратифікація відповідно до наукової продуктивності: в емпіричному аспекті ми порівняли найбільш продуктивних науковців (10%) і решту (90%) в 11 країнах Європи. Світ науки завжди був означений нерівністю⁸, адже фундаментальна риса глобальної науки – це те, що Дерек де Солла Прайс⁹ окреслив назвою «суттєва, вбудована недемократичність». Радше не розподіл Гауса, а принцип Парето (тобто правило 20/80¹⁰) визначає науку, або навіть наше правило 10/50 (за половину публікацій відповідає 10% науковців¹¹). Такі соціальні явища, як дохід, багатство або ціна товарів та послуг демонструють «сильну асиметрію, з довгим хвостом із правого боку (графіку), який указує на нерівність»¹². Сильну асиметрію демонструє також продукування академічного знання¹³.

⁸ Див: Ruiz-Castillo J., Costas R., *The skewness of scientific productivity*, "Journal of Informetrics", 2014, Vol. 8(4), pp. 917-934; Stephan P. E., *Pay Inequality Makes for Better Science*, "Scientific American", 2012, Vol. 307(4).

⁹ Price D. J. de S., *Little science, big science*, New York: Columbia University Press, 1963.

¹⁰ O'Boyle Jr. E., Aguinis H., *The Best and the Rest: Revisiting the Norm of Normality of Individual Performance*, "Personnel Psychology", 2012, Vol. 65(1), pp. 79-119.

¹¹ Kwiek M., *The European research elite: A cross-national study of highly productive academics across 11 European systems*. Higher Education, 2016, 71(3), pp. 379-397.

¹² Abramo G., D'Angelo C. A., Soldatenkova A., *An investigation on the skewness patterns and fractal nature of research productivity distributions at field and discipline level*, "Journal of Informetrics", 2017, Vol. 11(1), pp. 324-335.

¹³ Kwiek M., *High Research Productivity in Vertically Undifferentiated Higher Education Systems: Who Are the Top Performers?*, "Scientometrics", 2018, 115(1), pp. 415-462.

Хоча дослідників з високим рівнем продуктивності рідко аналізують як окремий сегмент академічної професії, наукова продуктивність загалом нерівна, а її скіс (відомий як *skewness of science*) детально досліджують, використовуючи дві стандартні міри індивідуальної продуктивності: публікації і цитування¹⁴. Унаслідок аналізу 17,2 мільйонів авторів і 48,2 мільйонів публікацій з Web of Science Руїз-Кастільо і Костас¹⁵ продемонстрували, що 5,9 відсотків авторів відповідають за 35 відсотків усіх публікацій у світі. Наукове зацікавлення асиметричним характером продуктивності в науці та високою індивідуальною науковою продуктивністю суттєво зросло впродовж останніх кількох років. Науковці, що демонструють високу продуктивність, були предметом досліджень, які проводили в межах окремих країн, а також досліджень, які проводили в межах окремих дисциплін (передусім економіки і психології). Дослідження стосувалися «академічних зірок»¹⁶, «надзвичайно продуктивних» науковців¹⁷ або також «суперзірок» науки¹⁸.

¹⁴ Albarrán P., Crespo J. A., Ortuño I., Ruiz-Castillo J., *The skewness of science in 219 sub-fields and a number of aggregates*, "Scientometrics", 2011, Vol. 88(2), pp. 385-397; Carrasco R., Ruiz-Castillo J., *The evolution of the scientific productivity of highly productive economists*, "Economic Inquiry", 2014, Vol. 52(1), pp. 1-16.

¹⁵ Ruiz-Castillo J., Costas R., *The skewness of scientific productivity*, "Journal of Informetrics", 2014, Vol. 8(4), pp. 917-934.

¹⁶ Abramo G., D'Angelo C. A., Caprasecca A., *The contribution of star scientists to overall sex differences in research productivity*, "Scientometrics", 2009, Vol. 81(1), pp. 137-156.

¹⁷ Kwiek M., *The European research elite: A cross-national study of highly productive academics across 11 European systems*. Higher Education, 2016, 71(3), pp. 379-397; Aguinis H., O'Boyle E., *Star Performers in Twenty-First Century Organizations*, "Personnel Psychology", 2014, Vol. 67(2), pp. 313-350.

¹⁸ Agrawal A., McHale J., Oettl A., *How stars matter: Recruiting and peer effects in evolutionary biology*, "Research Policy", 2017, Vol. 46(4), pp. 853-867; Serenko A., Cox R. A. K., Bontis N., Booker L. D., *The superstar phenomenon in the knowledge management and intellectual capital academic discipline*, "Journal of Informetrics", 2011, Vol. 5, Issue 3, pp. 333-345.

«Ефект суперзірки» в економіці стосується ринків, у яких «відносно мала кількість людей заробляє величезні гроші й цілком домінує над сферами активності, у які заангажована»¹⁹. Це пов'язано з «ефектом Матвія» в науці²⁰, згідно з яким невеликий відсоток науковців створює більшість опублікованих досліджень; досягає більшої кількості цитувань; обіймає більшість престижних академічних посад, визначаючи водночас ідентичність своїх дисциплін²¹. Згідно з тим, що твердять Мертон²² і Розен²³, продуктивність детермінована системою нагород, яка існує в науці. У межах «економіки суперзірок» Розен незначна різниця в таланті відображається в не порівнювані між собою успіхи. Водночас, якщо Розен підкреслює роль вродженого таланту в досягненні успіху в науці, то Мертон зосереджується на зовнішніх засобах для досліджень²⁴. Засоби плінуть до науковців, які мають найвище визнання в певній науковій спільноті, натомість повагу в науці традиційно мають ті, хто «найбільш продуктивний»²⁵. Це впливає з того, що

¹⁹ Rosen S., *The Economics of Superstars*, "The American Economic Review", 1981, Vol. 71(5), P. 845.

²⁰ Cole J. R., Cole S., *Social stratification in science*, Chicago: University of Chicago Press, 1973; Merton R. K., *The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered*, "Science", 1968, Vol. 159(3810), pp. 56-63.

²¹ Cortés L. M., Mora-Valencia A., Perote J., *The productivity of top researchers: a semi-nonparametric approach*, "Scientometrics", 2016, Vol. 109(2), pp. 891-915; Serenko A., Cox R. A. K., Bontis N., Booker L. D., *The superstar phenomenon in the knowledge management and intellectual capital academic discipline*, "Journal of Informetrics", 2011, Vol. 5, Issue 3, pp. 333-345.

²² Merton R. K., *The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered*, "Science", 1968, Vol. 159(3810), pp. 56-63.

²³ Rosen S., *The Economics of Superstars*, "The American Economic Review", 1981, Vol. 71(5), P. 845.

²⁴ DiPrete T. A., Eirich G. M., *Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments*, "Annual Review of Sociology", 2006, Vol. 32(1), pp. 271-297.

²⁵ Allison P. D., Stewart J. A., *Productivity Differences Among Scientists:*

ефект Матвія, який описав Мертон, пов'язаний із нерівністю в доступі до засобів (кошти, інфраструктура, люди), а також нерівністю в досягнутих результатах досліджень, фінансових і позафінансових (престижних) винагородах, що існують у межах функціонування науки²⁶.

Висока наукова продуктивність становить регулярний об'єкт зацікавлення соціології науки²⁷. Серед індивідуальних та інституційних чинників, які впливають на високу наукову продуктивність, варто назвати: престиж інституції та факультету, рівень фінансування досліджень, розмір факультету, запроваджені дисциплінарні норми, які стосуються наукової продуктивності, панівні системи розподілу нагород і престижу, а також індивідуальне психічне налаштування науковців, як хоча б наявність або відсутність внутрішнього задоволення, пов'язаного зі здатністю вирішувати наукові проблеми²⁸. Налаштованість на рівні факультету на проведення досліджень визнають загальною передумовою продуктивності науковців, які на ньому працюють, так само, як значна індивідуальна

Evidence for Accumulative Advantage, "American Sociological Review", 1974, Vol. 39(4), P. 604.

²⁶ Xie Y., 'Undemocracy': *inequalities in science*, "Science", 2014, Vol. 344(6186), pp. 809-810.

²⁷ Див., напр.: Crane D., *Scientists at Major and Minor Universities: A Study of Productivity and Recognition*, "American Sociological Review", 1965, Vol. 30(5), pp. 699-714.; Price D. J. de S., *Little science, big science*, New York: Columbia University Press, 1963, P. 193; Merton R. K., *The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered*, "Science", 1968, Vol. 159(3810), pp. 56-63; Cole J. R., Cole S., *Social stratification in science*, Chicago: University of Chicago Press, 1973.

²⁸ Leišyte L., Dee J. R., *Understanding Academic Work in a Changing Institutional Environment*, in: Smart J. C. and Paulsen M. B. (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Dordrecht: Springer, 2012, pp. 123-206; Hermanowicz J., *The sociology of academic careers: problems and prospects*, in: J. C. Smart, M. B. Paulsen (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research*, 2012, 27, pp. 207-248; Stephan P. E., Levin S. G., *Striking the mother lode in science: the importance of age, place, and time*, New York: Oxford University Press, 1992.

середня кількість годин, присвячених дослідженню, високий рівень міжнародної співпраці чи рання соціалізація щодо академічної професії, зокрема в докторський (PhD) та постдокторський період, в осередках, налаштованих на дослідження. Передумовами високої продуктивності також є: чоловіча стать, інституційний клімат, який сприяє науковій співпраці та підтримка дослідницької місії університету, що походить із рівня інституції, яка прийняла на роботу²⁹. Крайні різниці індивідуальної наукової продуктивності можна пояснити на основі численних теорій, три з яких найважливіші: теорія «божої іскри», теорія «акумуляції переваг» та теорія «максимізації користі»³⁰.

Згідно з теорією «божої іскри» Дж. Р. Коула і С. Коула, «існують суттєві, визначені згори різниці між науковцями, які стосуються їхніх здібностей і мотивації до проведення творчих наукових досліджень»³¹. Дослідників, які демонструють високу продуктивність, мотивує «внутрішня тяга до науки», а також «чисте захоплення науковою працею»³². Згідно з теорією «акумуляції переваг» Мертона, продуктивні науковці мають шанс стати більш продуктивними в майбутньому, тоді як науковці з низьким рівнем продуктивності з часом можуть стати ще менш продуктивними. У своїй найпростішій версії ця те-

²⁹ Smeby J.-C., Try S., *Departmental Contexts and Faculty Research Activity in Norway*, "Research in Higher Education", 2005, Vol. 46(6), pp. 593-619; Lee S., Bozeman B., *The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity*, "Social Studies of Science", 2005, Vol. 35(5), pp. 673-702; Fox M. F., *Gender and Clarity of Evaluation among Academic Scientists in Research Universities*, "Science, Technology, & Human Values", 2015, 40(4), pp. 487-515.

³⁰ Див.: Kwiek M., *The European research elite: A cross-national study of highly productive academics across 11 European systems*. Higher Education, 2016, 71(3), pp. 379-397.

³¹ Allison P. D., Stewart J. A., *Productivity Differences Among Scientists: Evidence for Accumulative Advantage*, "American Sociological Review", 1974, Vol. 39(4), p. 596.

³² Cole J. R., Cole S., *Social stratification in science*, Chicago: University of Chicago Press, 1973, p. 62.

орії передбачає, що «більш продуктивні науковці винагороджуються, а ті, хто не отримує винагород, з часом стають менш продуктивними»³³. Урешті-решт теорія «максимізації користі» проголошує, що дослідники обмежують свої дослідницькі зусилля з часом, оскільки переконані, що інші академічні дії можуть приносити їм більше користі. Як зауважив Кивік, «видатні дослідники мають небагато стимулів для того, щоб писати чергову статтю чи книгу, оскільки це суттєво не покращить їхньої професійної репутації, яка уже висока в точці відліку»³⁴. Ці три головні теорії наукової продуктивності радше взаємно доповнюють одна одну (а не конкурують між собою).

Науковці, отже, дуже розрізнені між собою з погляду наукового доробку. Стратифікація відповідно до наукової продуктивності відображає системну нерівність в індивідуальному продукуванні академічного знання. Результати наших досліджень демонструють, що розподіл продуктивності надто асиметричний (див. рис. 1 в поділі на кластери наукових дисциплін). В усій Європі 10 відсотків науковців, яких називаємо «найбільш продуктивними в плані досліджень» (*research top performers*), відповідають за майже половину всіх рецензованих наукових публікацій, виданих упродовж трирічного референтного періоду. Найбільш продуктивні науковці видають у середньому – з невеликою різницею в межах окремих країн і кластерів наукових дисциплін – 53,4 відсотка рецензованих наукових статей і розділів у монографіях, 45,6 відсотка публікацій англійською мовою і 50,2 відсотка публікацій, написаних спільно з авторами з інших країн (ми дослідили 11 європейських країн на основі вибірки 8 466 науковців³⁵).

³³ Ibidem, p. 114.

³⁴ Kyvik S., *Age and scientific productivity. Differences between fields of learning*, "Higher Education", 1990, Vol. 19(1), p. 40.

³⁵ Дет. див.: Kwiek M., *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*. London and New York: Routledge, 2019. На цей момент нами проводиться дослідження, яке перевіряє зразки публікацій в глобальній перспективі на основі даних Scopus та SciVal – 28 мільйонів публікацій з країн ОЕСР за період

У вищій освіті досі не досліджували особливу групу найбільш продуктивних науковців із міжнародної порівняльної перспективи³⁶. Щоб ідентифікувати їх та визначити чинники, які збільшують шанси належати до цієї групи, ми дослідили розподіл часу роботи, а також орієнтації академічних ролей (навчання чи дослідження), традиційно пов'язаних із продуктивністю. Наш аналіз указав на декілька спільних рис найбільш продуктивних науковців у всіх 11 досліджуваних країнах: це переважно чоловіки, науковці середнього віку (медіана віку – 47 років), працевлаштовані на професорських посадах. Найбільш продуктивні науковці, як правило, орієнтовані на міжнародну співпрацю та інтернаціоналізовані у сфері своєї наукової діяльності. Вони частіше залучені до наукових проєктів на національному та міжнародному рівні, частіше публікують свої статті за кордоном (аніж решта науковців). Вони довше працюють, присвячують більше часу дослідженням і значно частіше орієнтовані на дослідження, аніж на викладання; крім того, більше зосереджуються на фундаментальних і теоретичних дослідженнях, аніж на прикладних. Частіше є членами національних і міжнародних наукових комітетів і рад, аніж їхні менш продуктивні колеги.

В усіх країнах, які ми досліджували, середній розподіл часу праці найбільш продуктивних науковців і решти науковців значно різний. Наприклад, найбільш продуктивні німецькі науковці працюють додатково 42,6 днів у році порівняно з рештою науковців (які як досліджують, так і викладають студентам, оскільки таких охоплювала наша вибірка). Своєю чергою, у Норвегії найбільш продуктивні науковці працюють додатково 46 днів у році.

2009-2018 рр., в тому числі 400 тис. публікацій польського академічного сектора, які пов'язані з біографічними даними)

³⁶ Перша праця, яка цьому присвячена, це: Kwiek M., *The European research elite: A cross-national study of highly productive academics across 11 European systems*. *Higher Education*, 2016, 71(3), pp. 379-397.

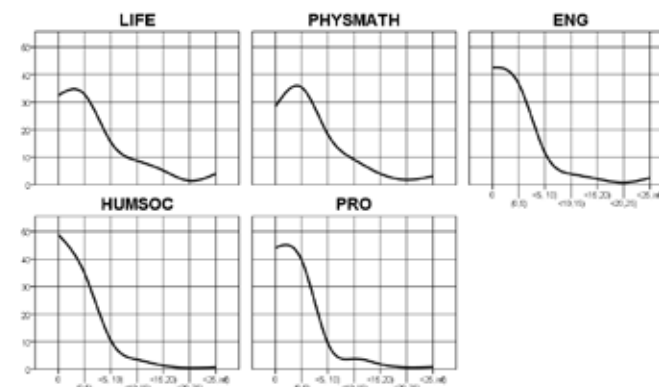


Рис. 1. Розподіл наукової продуктивності згідно з кількістю відповідників рецензованих наукових статей (PRAE), опублікованих упродовж трирічного референтного періоду згідно з кластерами наукових дисциплін і кількості публікацій (у відсотках). Вертикальна вісь: відсоток авторів публікацій; горизонтальна вісь: розподіл кількості опублікованих статей (11 європейських країн разом, LIFE – науки про життя, PHYSMATH – фізико-математичні науки, ENG – інженерні й технічні науки, HUMSOC – гуманітарні й суспільні науки, PRO – професійні науки типу право і педагогіка)

Ба більше, попри широко описану в літературі напругу між дослідженнями й викладанням в контексті продуктивності³⁷, здебільшого в європейських країнах найпродуктивніші науковці присвячують не лише більше часу дослідженням: вони також присвячують більше часу викладанню, праці на користь навчального закладу й адміністративній роботі (аніж їхні менш продуктивні колеги). У всіх досліджуваних системах найбільш продуктивні науковці також більшою мірою зорієнтовані на дослідження. Орієнтація на дослідження – на противагу орієнтації на викладання – істотний предиктор статусу

³⁷ Fox M. F., *Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Versus Competition in Academia*, "Sociology of Education", 1992, 65(4), pp. 293-305.; Katz D. A., *Faculty Salaries, Promotions, and Productivity at a Large University*, "The American Economic Review", 1973, 63(3), pp. 469-477; Dillon K. E., Marsh H. W., *Faculty Earnings Compared with Those of Nonacademic Professionals*, "The Journal of Higher Education", 1981, Vol. 52(6).

найбільш продуктивного науковця; натомість декларована орієнтація на викладання радикально зменшує шанс належати до групи найбільш продуктивних.

Наш аналіз³⁸ однозначно підтверджує, що академічне продукування знання в Європі спирається на найбільш продуктивних науковців, які становлять високою мірою гомогенну групу з погляду способу діяльності й академічної орієнтації (викладання чи дослідження). Ці *research top performers* структурно подібні між собою з європейської порівняльної перспективи та значно відрізняються від решти науковців у межах своїх національних систем. Отже, найбільш продуктивні науковці (верхні 10%) у цілій Європі подібні між собою і водночас значно відрізняються від менш продуктивних науковців (решта 90%). Ми проводили аналіз, спираючись на потужне анкетування (17 211 анкет), але більш детальні результати дають наші дослідження, основані на бібліометричних даних: за такого підходу всі публікації – це публікації, індексовані в глобальних базах даних (наприклад, Scopus), а участь найбільш продуктивних науковців у цілісності індексованого продукування знання перевищує 50% у більшості наукових галузей (*Fields of Science*, FOS) і в більшості дисциплін, згідно з класифікацією ASJC (*All Science Journal Classification*) у більшості країн ОЕСР. Нерівність у продукуванні знання зростає разом із кожним черговим рівнем наближення (від рівня всіх публікацій, через індексовані статті до статей, індексованих у найбільш престижних часописах).

³⁸ Kwiek M., *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*. London and New York: Routledge, 2019.

2.2. Стратифікація відповідно до академічних доходів: наукова продуктивність і доходи від наукової діяльності

Другим проаналізованим типом соціальної стратифікації в науці є стратифікація відповідно до доходів: ми порівняли науковців, які найкраще заробляють (20%), і решту (80%) в межах вибраної вікової групи. Як і в усіх секторах економіки, кількість добре оплачуваних академічних посад у вищій освіті обмежена. За винятком звичайних професорів, які працюють у головних європейських системах, більшість науковців у глобальному масштабі не може втримати стиль життя середнього класу лише за допомогою академічної зарплатні³⁹. Традиційно академічні науковці шукають компроміс між фінансовими й позафінансовими (наприклад, престиж) складниками своєї роботи і зосереджуються на позафінансовій користі, що походить з академічної роботи, незважаючи на фінансові незручності⁴⁰. Подібно, як в інших професіях, академічні посади пропонують як зовнішні (заробітна платня та інші матеріальні вигоди), так і внутрішні винагороди (пов'язані із самою працею)⁴¹. Науковці ухвалюють рішення, які стосуються індивідуальних академічних кар'єр, спираючись на перманентну оцінку цих двох видів винагород на певному етапі життя. Перед найскладнішим вибором завжди стоять молоді кадри, оцінюючи актуальну й майбутню фінансову користь і користь від престижу з наукової роботи. У системах, що масово домінують у країнах ОЕСР, наукова діяльність не має в основі ентузіастів, а «індивідів, які рахують» (*calculating individuals*). Останні функціують подібно до інших професіоналів.

³⁹ Altbach P. G., *Building an Academic Career. A Twenty-First Century Challenge*, in: M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley (Eds.), *Young Faculty in the Twenty-First Century. International Perspectives*, Albany: SUNY, 2015, P. 7.

⁴⁰ Ward M. E., Sloane P. J., *Non-pecuniary Advantages Versus Pecuniary Disadvantages; Job Satisfaction Among Male and Female Academics in Scottish Universities*, "Scottish Journal of Political Economy", 2000, Vol. 47(3), pp. 273-303.

⁴¹ Blau P. M., *The organization of academic work*. 2nd ed. New Brunswick, N.J., U.S.A.: Transaction Publishers, 1994, P. 80.

Велика проблема європейських університетів – потенційна привабливість праці в корпораціях і промисловості, що характерно для певних сфер академічної науки, та відсутність такої привабливості в інших галузях, що породжує міждисциплінарну напругу та відмінну – в межах одного навчального закладу – оплату праці (наприклад, історики та філософи мають незначні можливості працевлаштуватися відповідно до своєї професії за межами навчального закладу, а для правників, економістів та інформатиків таких можливостей значно більше). Це породжує напругу між дослідженнями, мотивованими науковою цікавістю, які проводять у гірше оплачуваному публічному академічному секторі, та дослідженнями, які мають прикладний характер у краще оплачуваному приватному секторі, пов'язаному з бізнесом та промисловістю. Найновіші дані демонструють, що свобода розвитку власних досліджень і надалі компенсує значення нижчих заробітків в академії порівняно з тими, що можна отримати за її межами⁴². Однак проблемою стають паракорпоративні умови праці академічних кадрів у частині європейських систем (наприклад, у британській, зокрема англійській), яким, проте, не відповідає рівень корпоративних заробітків, унаслідок чого в цих системах привабливість академічної праці для молодих кадрів регулярно падає впродовж двадцяти років.

У системах, більш еластичних у питаннях оплати праці, зокрема в США, інституції більшою мірою здатні притягувати найкращих дослідників з менш відкритих систем на основі домовленості щодо розміру оплати праці, особливо із систем континентальної Європи⁴³. У значній частині Європи науковці й надалі є державними чиновниками, оплату праці яких визначено на основі чітко окресленої, незмінної системи оплат⁴⁴.

⁴² Balsmeier B., Pellens M., *How much does it cost to be a scientist?*, "The Journal of Technology Transfer", 2016, 41(3), pp. 469-505.

⁴³ Kwiek M., *Academic top earners. Research productivity, prestige generation and salary patterns in European universities*, "Science and Public Policy", 2018, 45(1), pp. 1-13.

⁴⁴ Altbach P. G., Reisberg L., Yudkevich M., Androurshchak G., Pacheco I.F.

Тоді як неструктуровані, основані на наукових заслугах системи винагороджують наукову продуктивність, більш структуровані діють в оперті на суворо окреслені «розвилки» оплати праці. Це породжує наслідки для науковців у системах європейського типу, де оплата праці слабо пов'язана або цілком не пов'язана з різницею в науковій продуктивності⁴⁵.

Континуум, який існує між цими двома типами систем (неструктурованими і структурованими, відкритими і закритими, еластичними і незмінними), містить різною мірою елементи, що походять з обох його полюсів. Більшість європейських систем спирається на якусь форму винагороди, що передбачає наукові заслуги, відходячи поволі від полюсу чистої системи структурованої оплати праці⁴⁶. Однак зусилля на користь винагороди індивідуальних заслуг повинні відсилати до визначення цих заслуг⁴⁷; своєю чергою, «внутрішньо визначена заслуга» (оцінка внеску в розвиток власної інституції) виразно відрізняється від «зовнішньо визначеної заслуги» (оцінки з боку інших інституцій чи оцінки, яка спирається на наукові публікації, а саме так оцінюють науку). Роль, яку відіграє науковець у власній інституції, радикально відрізняється від ролі, яку він відіграє в глобальній науці. Обидві ці ролі можуть по-різному оцінювати в різних типах інституцій.

У щораз більш стратифікованих європейських системах ця Гансенова «зовнішньо визначена заслуга», яка спирається

(Eds.), *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*. New York: Routledge, 2012.

⁴⁵ Hansen W. L., *Salaries and Salary Determination*, in: B. R. Clark, G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol. 2. Analytical Perspectives, Oxford: Pergamon Press, 1992, p. 1478.

⁴⁶ Див. відповідні розділи в: Enders J., de Weert E. (Eds.), *The international attractiveness of the academic workplace in Europe*. Frankfurt am Main, 2004; Altbach P. G., Reisberg L., Yudkevich M., Androurshchak G., Pacheco I.F. (Eds.), *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*. New York: Routledge, 2012.

⁴⁷ Hansen W. L., *Salaries and Salary Determination*, in: B. R. Clark, G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol. 2. Analytical Perspectives, Oxford: Pergamon Press, 1992, p. 1481.

на дослідницькі досягнення, починає набувати більшого значення в інституціях, налаштованих на дослідження, тоді як «внутрішньо визначена заслуга» більше важить для систем, орієнтованих на навчання. Різні типи заслуг мають різну вагу в різних частинах системи, що може призводити до нових, не відомих раніше напруг (наприклад, світові наукові досягнення можуть мати маргінальне значення для інституцій, орієнтованих на викладання, і які саме з викладання генерують свої прибутки).

Щоб проаналізувати зв'язки між високою продуктивністю та високими прибутками в академічній науці, ми виходимо за традиційне трактування науковців як осіб, які мають винагороду за продуктивність лише від наукової спільноти (себто винагороджуються тільки у формі визнання і престижу). Питання, яке ми тут ставимо, звучить так: чи висока наукова продуктивність (поза традиційним академічним визнанням) також відображена у вищій заробітній платні?

Університети й окремі науковці конкурують на національних і глобальних ринках наукового престижу. Згідно з теорією «максимізації престижу», існує чіткий зв'язок між індивідуальним та інституційним престижем: «прагнучи до максимізації власного престижу, академічні кадри водночас збільшують престиж своїх факультетів та інституцій»⁴⁸. Науковці, які допомагають своїм інституціям збільшувати престиж, краще винагороджуються; більше опублікованих книг і статей у видавництвах із високим рейтингом, а також отримання більшої кількості престижних грантів на дослідження означає більший інституційний престиж, що породжує (хоча не обов'язково безпосередньо й у різній формі) вищі індивідуальні доходи.

У межах логіки цієї теоретичної моделі академічної оплати праці високопродуктивні науковці, ідентифіковані в нашій базі даних, повинні бути непропорційно сильніше репрезентовані серед науковців, які мають найкращі заробітки. Оскільки

⁴⁸ Melguizo T., Strober M. H., *Faculty salaries and the maximization of prestige*, "Research in Higher Education", 2007, Vol. 48(6), P. 635.

більше часу, присвяченого викладанню, означає менше часу, присвяченого науковим дослідженням (і навпаки⁴⁹), науковці, які присвячують у середньому більше часу на дослідження, повинні отримувати в середньому вищу заробітну платню. І навпаки, присвячування більшої кількості часу викладанню повинне мати негативний, а в найкращому разі – нейтральний вплив на рівень заробітної платні⁵⁰.

Наше дослідження академічних кадрів у Європі, які мають найкращі заробітки⁵¹, ставить знак питання щодо поширеного принципу в традиційних дослідженнях академічних оплат праці, які, як правило, спираються на дані з однієї країни (а не на міжнародну порівняльну перспективу, яку дало нам порівняння 10 країн).

Ми ідентифікували прототип постаті науковця, який отримує найкращу заробітну платню (*academic top earner*), і прийняли міжнародну порівняльну перспективу, щоб дослідити предикатори входження в групу науковців, що найкраще заробляють, визначені тут як науковці, що перебувають у 80-му перцентилі середніх річних академічних заробітків (ми не брали до уваги доходів з інших джерел; натомість більш природний для цього типу аналізів 90-й перцентиль не дозволяв проаналізувати диференціацію між кластерами дисциплін). Ми дослідили верхні 20% науковців у кожному з п'яти кластерів наукових дисциплін, а також у кожній країні (окремо); вибрані науковці мали щонайменше 40 років, щонайменше 10 років академічного стажу й були залучені як у дидактику, так і в проведення досліджень. Наші результати не підтвер-

⁴⁹ Див. класичну працю: Fox M. F., *Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Versus Competition in Academia*, "Sociology of Education", 1992, 65(4), pp. 293-305.

⁵⁰ Fairweather J. S., *Faculty reward structures: Toward institutional and professional homogenization*, "Research in Higher Education", 1993, Vol. 34(5), pp. 603-623.

⁵¹ Див.: Kwiek M., *Academic top earners. Research productivity, prestige generation and salary patterns in European universities*, "Science and Public Policy", 2018, 45(1), pp. 1-13.

дили висновків попередніх досліджень, проведених на основі даних, що походять з окремих країн, у яких час, присвячений дослідженням, був позитивно скорельований із високими академічними заробітками, а час, присвячений дидактиці, був негативно з ними скорельований, і крім того, була сильна кореляція між орієнтацією на дослідження, статтю і заробітками⁵².

Наше дослідження продемонструвало, що зв'язок між значними інвестиціями часу в дослідження й високими академічними заробітками – послідовно виражений в англосаксонських системах упродовж останніх чотирьох десятиліть – сьогодні менше спостерігаємо в системах континентальної Європи. Хоча науковці, які найкраще заробляють у трьох досліджуваних європейських країнах, суттєво працювали довше в середньому, то в семи країнах вони присвячували також більше часу діяльності на користь навчального закладу та/або адміністративній роботі.

Парадоксально, що науковці, які найкраще заробляють у Європі, – як їх визначено в цьому дослідженні – присвячують у середньому більше часу всім типам академічної діяльності, окрім викладання та дослідження. Єдиним винятком є Великобританія, у якій традиційно, і відповідно до канону соціології науки, дослідники з високими заробітками (верхні 20%) присвячують більше часу дослідженню, а їхні колеги з меншими заробітками (тобто решта 80% кадрів) присвячують більше часу дидактиці. Зокрема, науковці, які отримують вищу заробітну плату, присвячують більше часу діяльності, пов'язаній з адміністрацією, та діяльності на користь навчального закладу. Наприклад, якщо порівняти німецьких науковців із найвищою заробітною платою з рештою німецьких науковців, то

⁵² Katz D. A., *Faculty Salaries, Promotions, and Productivity at a Large University*, "The American Economic Review", 1973, 63(3), pp. 469-477; Dillon K. E., Marsh H. W., *Faculty Earnings Compared with Those of Nonacademic Professionals*, "The Journal of Higher Education", 1981, Vol. 52(6); Gomez-Mejia L. R., Balkin D. B., *Determinants of Faculty Pay: An Agency Theory Perspective*, "Academy of Management Journal", 1992, Vol. 35(5), pp. 921-955.

виявиться, що вони працюють додатково 43,1 дня впродовж року.

Особливо цікава велика різниця в науковій продуктивності між науковцями, які найбільше заробляють, та рештою, зокрема щодо продуктивності, яку визначають згідно з відповідниками рецензованих наукових статей, тобто беручи до уваги авторські монографії та редактовані томи (PRAE, *peer-reviewed article equivalents*) – у ситуації, коли час, присвячений дидактиці, і час, присвячений дослідженням, не є статистично суттєвим чинником диференціації. У семи країнах (Польща, Німеччина, Фінляндія, Італія, Норвегія, Португалія та Великобританія) науковці, які найкраще заробляють, на 80–140% продуктивніші, аніж решта науковців, які – нагадаймо – досягнули 40-річного віку і працюють щонайменше 10 років в академічному секторі. У разі відповідників статей, написаних у співавторстві на основі міжнародної співпраці, ця різниця зростає до 180,49% для Польщі, 178,05% для Великобританії та 145,56% для Німеччини.

Отже, науковці, які найбільше заробляють, у більшості досліджених європейських країн продуктивніші (і додатково публікують більше статей у межах міжнародної співпраці), аніж решта науковців із цієї самої вікової групи. Ще більше дивує те, що хоча вони присвячують більше часу адміністративній роботі й роботі на користь навчального закладу – замість того, щоб присвячувати більше часу дослідженням і менше викладанню, як це передбачає класична література з соціології науки, присвячена науковій продуктивності – вони значно більше продуктивні.

2.3. Стратифікація відповідно до інтернаціоналізації досліджень: наукова продуктивність і міжнародна наукова співпраця

Урешті-решт, третім проаналізованим типом соціальної стратифікації в науці є стратифікація відповідно до інтерна-

ціоналізації досліджень: в емпіричному сенсі ми порівнювали інтернаціоналізованих і локальних науковців в аспекті досліджень (*internationalists* і *locals*)⁵³. Міжнародна наукова співпраця тісно пов'язана зі специфікою дисципліни, і попередні дослідження вказують, що в глобальній науці все частіше домінує «імператив співпраці»⁵⁴. Він зокрема переважає у випадку дисциплін STEM (*science, technology, engineering, mathematics*), де міжнародні публікації у співавторстві забезпечують академічне визнання, а також усе більшою мірою полегшують доступ до національного і міжнародного фінансування досліджень⁵⁵.

У межах академічної ієрархії престижу в Європі «інтернаціоналізовані» в науковому плані науковці (визначені тут як науковці, залучені до міжнародної наукової співпраці) усе частіше конкурують на ринках престижу з «локальними» (визначені тут як науковці, не залучені до неї). Інтернаціоналізовані дослідники конкурують за міжнародне академічне визнання, тоді як локальні дослідники концентруються на дослідженнях і публікаціях, призначених для вітчизняного ринку. Однак обсяг міжнародної наукової співпраці залежить практично лише від самих дослідників⁵⁶ і непропорційно формується їхнім індивідуальним вибором. Можна бути більш або менш інтернаціоналізованим у дослідженнях; можна також бути в

⁵³ Kwiek M., *The internationalization of research in Europe. A quantitative study of 11 national systems from a micro-level perspective*, "Journal of Studies in International Education", 2015, 19(2), pp. 341-359; Kwiek M., *International research collaboration and international research orientation: Comparative findings about European academics*, "Journal of Studies in International Education", 2018, On-line first, pp. 1-25.

⁵⁴ Lewis J. M., *Academic governance: disciplines and policy*, New York, NY: Routledge, 2013.

⁵⁵ Jeong S., Choi J. Y., Kim J.-Y., *On the drivers of international collaboration: The impact of informal communication, motivation, and research resources*, "Science and Public Policy", 2014, Vol. 41(4), pp. 520-531.

⁵⁶ Wagner C. S., Leydesdorff L., *Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science*, "Research Policy", 2005, 34(10), pp. 1608-1618.

них повністю локальним (у Польщі винятково локальні дослідження – себто без співпраці із закордонними науковцями – проводить майже половина наукових працівників: 51,4%⁵⁷).

Перешкоди для залучення до міжнародної наукової співпраці пов'язані з чинниками на макрорівні (геополітика, історія, мова, культурна традиція, розмір країни та її багатство, видатки на дослідження, географічна віддаленість від глобальних центрів науки), чинниками інституційного (репутація навчального закладу та його матеріальна база) й індивідуального рівня⁵⁸. Також впливають прибутки та витрати⁵⁹; витрати охоплюють перекази⁶⁰ та витрати, пов'язані з координацією співпраці⁶¹, які вищі для міжнародної наукової співпраці порівняно зі співпрацею в межах однієї країни. У дослідженнях, що мають в основі співпрацю, завжди існує потреба розрахувати зиски у вигляді додаткових публікацій, а також витрат у вигляді додаткових коштів на дослідження, зокрема витрат у формі інвестованого додаткового часу (у разі міжнародної співпраці особливо зростають кошти на перекази та координацію⁶²).

Системи мотивації, заохочень і нагород, орієнтовані на результати в системах європейських наук⁶³, зумовлюють, що для

⁵⁷ Див. детальний аналіз: Kwiek M., *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*. London and New York: Routledge, 2019.

⁵⁸ Georghiou L., *Global cooperation in research*, "Research Policy", 1998, 27(6), pp. 611-626.

⁵⁹ Katz J. S., Martin B. R., *What is research collaboration?*, "Research Policy", 1997, Vol. 26(1), pp. 1-18.

⁶⁰ Georghiou L., *Global cooperation in research*, "Research Policy", 1998, 27(6), pp. 611-626.

⁶¹ Cummings J. N., Kiesler S., *Coordination costs and project outcomes in multi-university collaborations*, "Research Policy", 2007, Vol. 36(10), pp. 1620-1634.

⁶² Landry R., Amara N., *The impact of transaction costs on the institutional structuration of collaborative academic research*, "Research Policy", 1998, Vol. 27(9), pp. 901-913.

⁶³ Kyvik S., and Aksnes D. W., *Explaining the increase in publication pro-*

науковців міжнародна співпраця стає все важливішою. Разом із усвідомленням фінансових і позафінансових (а особливо престижних) наслідків функціонування міжнародних та орієнтованих на дослідження академічних рейтингів наукові публікації перестають бути лише *індивідуальними* досягненнями. Публікація стає тісно пов'язаною з *інституційним* престижем, а згодом також із інституційним фінансуванням. Однак у межах висококонкурентного простору глобальної науки міжнародна наукова співпраця вмотивована передусім академічними структурами винагород і користі для окремих науковців, які співпрацюють тому, що це для них найважливіший вимір наукової роботи, зокрема їхнього пізнавального інтересу. І так її сприймають як корисну. Міжнародна співпраця домінує сьогодні в науці тому, що вона корисніша на індивідуальному рівні (престиж і фінансування), аніж на національному, інституційному рівні, або, урешті, аніж відсутність співпраці в разі суттєвих відмінностей між дисциплінами⁶⁴.

Відповідно до аргументації, яку наводять Вагнер та Лейдесдорф, дослідники, які глобально видимі та високопродуктивні, хочуть працювати з тими, хто здатен підвищити їхню продуктивність⁶⁵. Зв'язки між науковцями та їхніми інституціями найкраще пояснює вже згадана теорія «максимізації престижу», яка стосується того, як високоцитовані та написані в міжнародному співавторстві праці (а також здобуте в конкурент-

ductivity among academic staff: A generational perspective, "Studies in Higher Education", 2015, 40(8), pp. 1438-1453.

⁶⁴ Див. наш новий звіт на тему міжнародної наукової співпраці у 28 країнах ЄС впродовж останнього десятиліття для Європейського парламенту: Kwiek M., *Internationalisation of EU Research Organisations: A Bibliometric Stocktaking Study*. Brussels: European Parliament (STOA: Panel for the Future of Science and Technology), 2019, pp. 73-74; Kwiek M., *Social Stratification in Higher Education: What It Means at the Micro-Level of the Individual Academic Scientist*, "Higher Education Quarterly", 2019(3), pp. 1-28.

⁶⁵ Wagner C. S., Leydesdorff L., *Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science*, "Research Policy", 2005, 34(10), P. 1616.

ній боротьбі високоселективне фінансування досліджень) збільшують індивідуальний престиж та індивідуальну оплату праці академічних працівників. Інституції вищої школи здебільшого діють як актори, які «максимізують престиж», а не – як це у випадку підприємств – які «максимізують прибуток»⁶⁶. Якщо зростає роль престижних публікацій в алгоритмах фінансування інституцій та факультетів, а також у глобальних академічних рейтингах, то також зростає роль їхніх авторів (а найбільше цитують праці, написані в міжнародному співавторстві). Разом зі зростанням ролі авторів, зростають їхні середні доходи. Хоча в польському контексті така теоретична рамка звучить абстрактно (що, зрештою, підтверджують наші дослідження: лише в Польщі *research top performers* не надрепрезентовані серед *academic top earners*), то в контексті систем Західної Європи ця рамка сьогодні винятково придатна, щоби зрозуміти зростання ролі міжнародної співпраці.

На індивідуальному рівні наукова співпраця детермінована прагматизмом дослідників («якщо можемо щось із цього отримати, то налагоджена співпраця може відбутися; в іншому випадку немає про що говорити»). Міжнародна співпраця відбувається шляхом «самоорганізації». Це значить, що індивідуально, а не інституційно визначають, з ким співпрацювати і в якій формі⁶⁷. У межах форм співпраці «знизу» важить індивідуальне зацікавлення дослідників, які шукають передусім ресурси та репутацію⁶⁸. Глобальна наука й організована в її межах співпраця все більшою мірою оперті на індивідуальний вибір науковців, а не на політику національних держав, які промують окремі напрямки співпраці чи вибрану дослідниць-

⁶⁶ Melguizo T., Strober M. H., *Faculty salaries and the maximization of prestige*, "Research in Higher Education", 2007, Vol. 48(6), P. 635.

⁶⁷ Melin G., *Pragmatism and self-organization*, "Research Policy", 2000, Vol. 29(1), P. 39.

⁶⁸ Wagner C. S., Leydesdorff L., *Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science*, "Research Policy", 2005, 34(10), P. 1616.

ку проблематику (цим глобальна наука відрізняється від традиційної міжнародної науки⁶⁹).

Науковці піддаються сильній стратифікації відповідно до міжнародної наукової співпраці, яка, своєю чергою, часто позитивно корелюється з високою науковою продуктивністю. Цю форму стратифікації проаналізовано в категоріях науковців, залучених до міжнародної співпраці в межах проведення досліджень, та науковців, які *не* здійснюють міжнародної наукової співпраці. Було використано чітку дефініцію *internationalists in research* і *locals in research*. Наші дослідження продемонстрували, що в Європі з погляду проведення наукових досліджень деякі національні системи, інституції, кластери дисциплін і, врешті-решт, деякі науковці більше інтернаціоналізовані, аніж решта. Це особливо видно у випадку двох відносно малих систем – Ірландії та Нідерландів, у яких у середньому понад чотири з п'ятих науковців залучені до міжнародної співпраці в дослідженнях. В Австрії, Фінляндії та Швейцарії близько три четвертих науковців залучені до міжнародної співпраці. Своєю чергою найменш інтернаціоналізовані європейські системи науки – це досить великі системи Польщі й Німеччини, яким притаманний сильний внутрішній ринок досліджень (обидві мають близько 48% науковців, інтернаціоналізованих у дослідженнях). Решта європейських країн, представлені в наших дослідженнях, на сьогодні мають середній рівень інтернаціоналізації з погляду проведення досліджень, між Ірландією та Нідерландами з одного боку, і Польщею та Німеччиною – з іншого.

Результати проведених аналізів підтверджують, що міжнародна наукова співпраця зумовлює підвищення горизонтальної стратифікації академічної професії, оскільки позитивно корелюється з вищою продуктивністю (і вищою цитованістю, чого в цій статті, однак, не розглядаємо). Європейські науковці, не залучені до міжнародної співпраці, можуть наражатися

⁶⁹ Wagner C. S., *The Collaborative Era in Science. Governing the Network*, Cham: Palgrave Macmillan, 2018.

на досвід щоразу більших труднощів в отриманні коштів на дослідження і в пошуку або отриманні академічного престижу в змінній системі науки – відповідно до ідеї, що значною мірою в науці, окрім принципу *publish or perish*, усе більшою мірою панує принцип *win funding or perish*.

Коли індивідуальна й інституційна конкуренція щодо досліджень – конкурентне фінансування і конкурентна публікація результатів – стає нормою, а не винятком із правил, локального престижу і локальних публікацій, доступних регіональною мовою, може не вистачати для розвитку академічної кар'єри (за винятком окремих гуманітарних наук, особливо пов'язаних із національною літературою та національною історією). Науковці, орієнтовані локально, щораз більшою мірою безпосередньо конкурують із науковцями, орієнтованими на інтернаціоналізацію, а конкуренція стосується національного й інституційного престижу та коштів на проведення досліджень. Традиційний механізм, відомий із соціології науки, передбачає, що багаті швидше багатіють, а бідні швидше стають біднішими (ефект Матвія) – усе більше змінює всю європейську академічну професію.

Відношення між міжнародною співпрацею та науковою продуктивністю широко обговорювали в літературі. Існують поширені переконання, що активність у межах міжнародної співпраці позитивно корелюється з продуктивністю⁷⁰. Міжнародну наукову співпрацю зазвичай сприймають як ключовий предикат високої продуктивності, хоча інтенсивність національної та міжнародної співпраці не однакова в межах академічних дисциплін⁷¹. Однак у всіх 11 країнах і в усіх кластерах наукових дисциплін середня продуктивність суттєво вища серед науковців, орієнтованих на інтернаціоналізацію.

⁷⁰ Shin J. C., Cummings W. K., *Multilevel analysis of academic publishing across disciplines: research preference, collaboration, and time on research*, "Scientometrics", 2010, Vol. 85(2), pp. 581-594.

⁷¹ Abramo G., D'Angelo C. A., Caprasecca A., *The contribution of star scientists to overall sex differences in research productivity*, "Scientometrics", 2009,

У межах усіх кластерів наукових дисциплін науковці, орієнтовані на інтернаціоналізацію, опублікували втричі більше статей упродовж проаналізованого періоду (на 222,35% більше в інженерних науках). У науках про життя, медичних і фізичних науках, математиці та спеціалізованих науках цей показник становить 120–130%. У гуманітаристиці та соціальних науках дослідники, орієнтовані на інтернаціоналізацію, опублікували в два рази більше (на 106,17%) статей. Однак указівка на кореляцію високої наукової продуктивності з міжнародною науковою співпрацею не обов'язково передбачає причинно-наслідковий зв'язок між ними⁷². Міжнародна співпраця в дослідженнях може бути за своєю суттю пов'язана з продуктивнішими науковцями, яких, своєю чергою, шукають для співпраці найпродуктивніші науковці в усіх системах⁷³. Продуктивніші науковці мають переважно кращий доступ до фінансування міжнародної співпраці⁷⁴. Якщо співпраця з продуктивними науковцями збільшує індивідуальну продуктивність, то співпраця з малопродуктивними науковцями може її зменшувати⁷⁵. Ця явище становить величезний виклик для Польщі (і ширше: недофінансованих систем посткомуністичної Європи): згідно з найпростішими бібліометричними мапами наукової співпраці, публікації науковців із Заходу спільно з польськими науковцями можуть бути пов'язані з нижчими

Vol. 81(1), pp. 137-156.; Lewis J. M., *Academic governance: disciplines and policy*, New York, NY: Routledge, 2013, P. 103.

⁷² Ramsden P., *Describing and explaining research productivity*, "Higher Education", 1994, Vol. 28(2), pp. 207-226.

⁷³ Smeby J.-C., Try S., *Departmental Contexts and Faculty Research Activity in Norway*, "Research in Higher Education", 2005, Vol. 46(6), pp. 593-619.

⁷⁴ Lee S., Bozeman B., *The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity*, "Social Studies of Science", 2005, Vol. 35(5), P. 677; Smeby J.-C., Trondal J., *Globalisation or europeanisation? International contact among university staff*, "Higher Education", 2005, Vol. 49(4), P. 463.

⁷⁵ Katz J. S., Martin B. R., *What is research collaboration?*, "Research Policy", 1997, Vol. 26(1), P. 5; Lee S., Bozeman B., *The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity*, "Social Studies of Science", 2005, Vol. 35(5), P. 676.

формалізованими до дисциплін середніми показниками цитувань, аніж публікації з науковцями зі своєї частини світу. У такий спосіб поділ на центр і периферію в науці може бути тривалішим, аніж ми це собі сьогодні уявляємо, і може бути пов'язаним зі складним для швидкої зміни посереднім образом привабливості польського, угорського чи словацького науковця як міжнародного партнера, співавтора спільної публікації.

3. Наслідки стратифікації в науці на макрорівні окремого науковця

Системні нерівності в академічному продукуванні знання зумовлюють одні наслідки для науковців, які обирають професійну стежку, орієнтовану на дослідження, та інші – для науковців, зосереджених передусім на викладанні. Ці нерівності по-різному впливають на науковців із центрів, для яких характерні інтенсивні дослідження, та на науковців із центрів, зосереджених на навчанні⁷⁶. Однак дуже асиметричний розподіл наукової продуктивності має важкі наслідки для молодих науковців (які часто в Європі фінансуються з отриманих у конкурсах дослідницьких грантів, зокрема на рівні постдоків⁷⁷). Для осіб, які роздумують щодо побудови академічної кар'єри, особливо істотно усвідомити те, що молоді, яка прагне досягнути високої продуктивності (і пов'язаного з нею академічного престижу), варто зробити в академічному світі й чого не варто робити, а також чому. Коротко кажучи, на кожному етапі академічної кар'єри різні науковці приймають різні академічні ролі (викладання, дослідження, управління, діяльність на

⁷⁶ Kwiek M., *Social Stratification in Higher Education: What It Means at the Micro-Level of the Individual Academic Scientist*, "Higher Education Quarterly", 2019(3), pp. 1-28.

⁷⁷ Див: Yudkevich M., Altbach P. G., Rumbley L., *Young faculty in the twenty-first century: international perspectives*. Albany: State University of New York, 2015.

користь навчального закладу та ін.) і по-різному використовують робочий час. Однак їх оцінюють лише з однієї перспективи – успіхів у науці (публікації, цитування, зовнішнє фінансування). Успіх породжує успіх, і першопочатково незначні відмінності з часом призводять до глибокої диференціації наукових кадрів.

Що більшої ваги будемо надавати продукуванню знання у формі публікацій у часописах, індексованих у глобальних базах, то глибшою буде стратифікація згідно з науковою продуктивністю. А якщо додатково пов'яжемо між собою традиційну наукову продуктивність (повна чи фракціонована кількість публікацій) із науковим престижем наукового часопису (місцем часопису в глобальних наукометричних базах даних) та з впливом, який публікація має на світову науку (його обраховують не лише цитуванням, але також за допомогою формалізованих показників впливу на індивідуальному рівні), то стратифікація академічної професії буде ще більш гострою. Це зумовлено, з одного боку, поширеною доступністю бібліометричних даних, а з іншого, – готовністю до їх використання під час здобування чергових шаблів наукової кар'єри та конкуренції в отримання коштів на дослідження.

Висновки з наших досліджень демонструють, що для того, аби стати найбільш продуктивним науковцем у поданому розумінні (верхні 10 відсотків кадрів) у Європі, потрібно інвестувати більше середньої кількості часу в наукові дослідження, а також (о, диво!) у решту аспектів академічної діяльності, зокрема викладання, діяльність на користь навчального закладу й адміністративну роботу. З перспективи індивіда існує постійний конфлікт між присвяченням часу дослідженням і всім іншим видам робіт, а також між налаштуванням на дослідження і налаштуванням на навчання студентів. Аби долучитися до класу найбільш продуктивних науковців у Європі, варто не лише присвячувати величезну кількість часу дослідженням, але також існує потреба в довгих годинах праці в межах усіх

типів академічної активності та в сильному дослідницькому налаштуванні.

Вибір пріоритетних завдань – це значною мірою індивідуальне рішення, але важливу роль тут відіграють інституційні аспекти (тип навчального закладу, факультету); для науковця ідеальним середовищем для роботи є таке, у якому вимоги інституції (такі, як наприклад, концентрація на дослідженнях) перетинаються з індивідуальними очікуваннями (такі, як наприклад, кількість публікацій у найкращих часописах). Неузгодженість очікувань на індивідуальному макрорівні з вимогами на мезорівні інституції може серйозно гальмувати науковий розвиток. При цьому найкраще, хоча часто важке рішення, – змінити інституційне оточення, тобто горизонтальна мобільність (подібний тип навчального закладу) або вертикальна мобільність (навчальний заклад, який більше або менше концентрований на дослідженнях).

У категоріях стратифікації відповідно до заробітків у Європі, згідно зі згаданою тут теорією максимізації престижу, оплата науковців щораз більшою мірою пов'язана з дослідницькими досягненнями й доступом до конкурентних коштів на дослідження. Оскільки науковці працюють у межах квазіринків (національних і міжнародних) конкурентних коштів на дослідження, наслідки стратифікації в науці впливають на них незалежно від місця і країни, у якій вони працюють. Якщо кількість годин адміністративної роботи та діяльності на користь навчального закладу (а також кількість годин праці загалом) сильно пов'язана з вищими заробітками і якщо існує надрепрезентація високопродуктивних науковців із-поміж науковців, які мають найбільші заробітки, то європейські науковці із сильними дослідницькими налаштуваннями мусять погодитися з тим, що значну частину їхнього робочого часу буде використано на діяльність, не пов'язану з дослідженнями. Для осіб, зацікавлених у науковій кар'єрі, основне значення має розрізнення між дослідницькою діяльністю і діяльністю, не пов'язаною з дослідженнями (*research i non-*

research, тобто всіляка інша). Відповідно, традиційно високо цінують час дослідницької роботи, а час, використаний на позадослідницьку роботу, зокрема в університетах із великою інтенсивністю досліджень, сприймають як менш ціннісний.

Що за цим стоїть? Те, що європейські інституції, які пропонують більшу частину часу на дослідження, привабливіші для науковців, орієнтованих на проведення досліджень і, зокрема, найпродуктивніших, аніж системи, що пропонують однаковий рівень заробітної платні (на зразок недиференційованої заробітної платні державних службовців). Хоча престиж лишається ключовим для динаміки розвитку науки, не можна применшувати впливу на неї стратифікації відповідно до рівня академічних заробітків. Найкращий приклад, звісно ж, американська система і пропонує в ній комбінація мобільності та різної величини оплати праці в академічній науці (і ще більше це характерно для корпоративної науки).

Своєю чергою, стратифікація відповідно до інтернаціоналізації в дослідженнях на практиці означає для окремого науковця, що сильна конкуренція за престиж і кошти на дослідження спирається все більшою мірою на інтернаціоналізацію. В усій Європі (на відмінну від Сполучених Штатів Америки) локальні науковці в дослідженнях конкурують безпосередньо з інтернаціоналізованими науковцями й мають усе менше шансів на те, щоб їх здолати⁷⁸. У міру гомогенізації принципів, які керують академічним престижем (одним із найбільш видимих проявів глобалізації науки), а також гомогенізації систем заохочень і винагород на всьому континенті, оцінка окремого науковця на основі міжнародних, загальноновизнаних за видатні публікацій стає все суттєвішою в контексті індивідуальної академічної кар'єри. Основний поділ на переможців та невдах у національній академічній науці, який становить інший спосіб розуміння ростучої соціальної горизонтальної стратифі-

⁷⁸ Див.: Wagner C. S., Leydesdorff L., *Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science*, "Research Policy", 2005, 34(10), pp. 1608-1618.

кації в науці, щоразу сильніше обумовлений індивідуальною участю в міжнародних дослідженнях, про що свідчать публікації у визнаних, престижних часописах.

Науковці, а зокрема молоді, повинні щораз краще розуміти, що європейські академічні інституції, які змагаються між собою на національному і міжнародному рівні за публічні кошти, високі місця в міжнародних рейтингах, а також за працевлаштування найкращих науковців, мають для оцінювання своїх наукових кадрів засадничо однакові критерії. І всі вони мають в основі дослідження, цитування та зовнішнє фінансування.

Так відбувається тому, що загальний інституційний успіх залежить від суми індивідуальних дослідницьких успіхів працевлаштованих індивідуальних науковців. Ростуче усвідомлення ролі міжнародних досліджень у глобальних академічних рейтингах означає, що публікації (передусім міжнародні публікації в найкращих часописах) і конкурентне фінансування досліджень – безпосередньо пов'язані з найбільш селективними каналами публікацій – щораз більшою мірою визначають рівень фінансування цілих інституцій та їх підрозділів. Працевлаштування науковців із численними, дуже добрими публікаціями генерує кошти на дослідження; і навпаки, найм на роботу науковців, які мало публікують у малозначущих часописах, пов'язаний із отриманням менших коштів на дослідження – опосередковано і безпосередньо (у межах блокового фінансування й індивідуальних грантів, здобутих унаслідок виграних конкурсів).

Невід'ємний елемент співпраці в дослідженнях – це компроміс між часом та енергією, присвяченою міжнародній співпраці, і самими дослідженнями й публікаціями як її ефектом. Науковці постійно оцінюють потенційні кошти, прибутки та витрати й ухвалюють індивідуальні, автономні рішення, які найкраще відображає їхнє портфоліо публікацій: співпраця міжнародна, національна, інституційна й одноосібні публікації; кількість співавторів; урешті-решт, їхня інституційна належність. Зовнішня міжнародна наукова співпраця одночасно має величезні

внутрішні наслідки, оскільки науковці, які успішно розвивають міжнародну співпрацю, стають більш конкурентними як на рівні інституцій, так і на рівні країн. Щораз більшим стає ефект витіснення: локальні дослідження в системах зі скромними видатками можуть щораз менше фінансувати. Водночас привабливість міжнародного наукового партнера залежить від глобального визнання результатів його попередніх міжнародних досліджень. Науковці без поточних досліджень, які мають міжнародне визнання, невидимі як потенційні міжнародні партнери та співавтори публікацій. Польща, яка має найнижчий рівень міжнародної співпраці серед 28 країн Європи⁷⁹, якраз слугує лабораторним прикладом цих процесів.

4. Висновки

Після багатьох років аналізування агрегатів у вигляді країн та інституцій, системи оцінки науки (яку проводять передусім із використанням бібліометричних інструментів) зводяться сьогодні поступово до рівня окремих науковців. У випадку розпорядників коштів на дослідження і комісій з оцінювання в національних наукових радах, а також комісій з працевлаштування в університеті, прямий доступ до даних, окрім традиційної експертної оцінки, робить діяльність у межах систем вищої освіти і науки більш прозорою: доробок науковця в перспективі країни, інституції, дисциплін, дослідницьких груп, залежно від віку й етапу наукової кар'єри чи посади стає більш прозорим. Вимоги щодо працевлаштування в західних країнах відображають зростання диференціації інституцій та окремих науковців.

Однак прозорість посилює те, що науковці сприймають напругу між викладанням і дослідженнями, економічними

⁷⁹ Див.: Kwiek M., *Internationalisation of EU Research Organisations: A Bibliometric Stocktaking Study*. Brussels: European Parliament (STOA: Panel for the Future of Science and Technology), 2019.

й соціальними цінностями в дослідженнях, а також між глобальними (фундаментальні дослідження) і локальними чи регіональними (прикладні дослідження) цілями наукової діяльності. Ширша проблематика диференціації інституційних місій, а також змінного характеру, розміру і структури національного фінансування досліджень накладається на реальне напруження, якого зазнають науковці в щоденній роботі. Зміни на абстрактному макrorівні породжують потужні наслідки на індивідуальному макrorівні академічних кадрів.

У контексті індивідуальної академічної кар'єри важливо усвідомлювати те, що значуще, а що ні в межах конкуренції в глобалізованій науці. Важливо сформулювати чіткий образ ефективної науки як у загальному розумінні ідеальних типів (локальна наука, міжнародна наука і т.д.), так і в контексті дисциплін і країн. Етапи наукової кар'єри варто виразно планувати з погляду дослідницьких досягнень, беручи до уваги суттєві чинники, що впливають на просування у сфері вищої освіти, а передусім на її вищих ланках. Прозорість наукового доробку полегшує просування для найкращих і унеможлиблює його для менш продуктивних, зокрема в ситуації десятків тисяч постдоків у Європі, які змінюють країни в пошуках постійного працевлаштування.

З огляду на посилення процесів соціальної стратифікації в науці нинішні й майбутні науковці повинні ухвалювати розважливі рішення, які стосуються вибору академічного місця роботи. Цей вибір має в довгій перспективі суттєві наслідки щодо доступу до коштів на дослідження і майбутніх професійних можливостей. Більша кількість міжнародних публікацій у найкращих наукових часописах може відчиняти двері для конкурентних коштів на дослідження, а статус університету, у якому працевлаштований науковець (у національних і міжнародних ієрархіях престижу) щораз більше визначає академічні шанси, зокрема й можливий розподіл часу праці на чолі з ціною часткою часу, потенційно призначеного на дослідження.

Сучасна система європейської науки стабільна, і її загалом сприймають як відносно справедливу та меритократичну з огляду на центральне місце наукових досягнень. Усі три описані тут типи соціальної стратифікації стосуються наукових досліджень. Науковці визнають обґрунтованість критеріїв оцінки своєї праці, які відсилають до наукових досягнень і принципово не сумніваються в легітимності системи науки як цілості. Егалітарна ідеологія, яка творить зв'язки між науковцями з диференційованим потенціалом і диференційованим доробком, захищає стратифіковану академічну спільноту від надмірної поляризації.

Академічна наука ефективно захищається від утручань зовнішнього світу, які могли б похитнути її нормативні основи. У Європі, на противагу Сполученим Штатам Америки, ідеологія комерціалізації (і системи винагород у науці, орієнтованої на комерціалізацію результатів досліджень) надто слабка, аби загрожувати дестабілізації традиційних систем визнання, які спираються на науковий престиж. Конфлікт між двома різними моделями наукової праці всередині професії не передбачає граничної загрози «тріщини академічної професії»⁸⁰ та її розколу на два різні табори. Ростучу конкуренцію за кошти на дослідження в Європі й надалі розглядають на основі загального принципу: минулі наукові успіхи в поєднанні з новаторськими дослідницькими ідеями збільшують доступ до конкурентних коштів на дослідження, а відсутність успіхів у поєднанні з відсутністю ідей ефективно відсуває науковців від доступу до коштів.

Зрозумілі правила академічної гри й безсумнівне визнання в науці, яке має за основу престижні публікації, дає змогу підтримувати легітимність конструкції сучасної науки, витвореної впродовж трьох сторіч. Однак як легковажне ставлення до основ традиційних правил визнання в науці (випадок Центральної Європи після падіння комунізму: діагнована

⁸⁰ Johnson D. R., *A Fractured Profession. Commercialism and Conflict in Academic Science*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2017, pp. 135-137.

«деінституціоналізація дослідницької місії університету» і загальний поворот у бік викладання⁸¹), так і надмірна вага комерційних досягнень (випадок США протягом останнього десятиріччя в контексті розвитку «академічного капіталізму») можуть призводити до підриву основ сучасної науки.

Наш аналіз демонструє, що наукові дослідження, а зокрема міжнародна наукова співпраця, відіграють важливу роль у стратифікації в межах академічної професії. Горизонтальна стратифікація інституцій (що відображають національні й міжнародні рейтинги закладів вищої освіти) і науковців (впливає безпосередньо на можливості подальшого розвитку наукової кар'єри) щораз сильніше змінюють обличчя національних систем вищої освіти в усій Європі.

У надзвичайно конкурентному середовищі глобальної науки сучасна академічна професія поділена, як ніколи раніше – внутрішньо її диференціюють публікаційний доробок, винагорода, посада, стаття, вік, розподіл часу праці, доступ до фінансування досліджень, а також (обмежений) доступ до публікації результатів досліджень у найкращих світових часописах. Краще зрозуміти соціальні механізми, які стоять за внутрішньою диференціацією академічної професії (радше за її розпадом на численні професії, які відрізняються одна від одної) у глобальній системі науки – суттєве завдання соціології академічної кар'єри. Воно може виявитися надзвичайно придатним для концептуалізації змін функціонування академічних кадрів у майбутньому також і в Польщі, яка широко використовує глобальні взірці й упродовж останнього десятиріччя успішно адаптує їх до національних потреб.

Переклад з польської Дмитра Шевчука

⁸¹ Див.: Kwiek M., *Changing higher education policies: From the deinstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities*, "Science and Public Policy", 2012, 35(5), pp. 641-654; Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: PWN, 2015.

Література:

1. Abramo G., D'Angelo C. A., Caprasecca A., *The contribution of star scientists to overall sex differences in research productivity*, "Scientometrics", 2009, Vol. 81(1), pp. 137-156.
2. Abramo G., D'Angelo C. A., Solazzi M., *Are researchers that collaborate more at the international level top performers? An investigation on the Italian university system*, "Journal of Informetrics", 2011, Vol. 5(1), pp. 204-213.
3. Abramo G., D'Angelo C. A., Soldatenkova A., *An investigation on the skewness patterns and fractal nature of research productivity distributions at field and discipline level*, "Journal of Informetrics", 2017, Vol. 11(1), pp. 324-335.
4. Agrawal A., McHale J., Oettl A., *How stars matter: Recruiting and peer effects in evolutionary biology*, "Research Policy", 2017, Vol. 46(4), pp. 853-867.
5. Aguinis H., O'Boyle E., *Star Performers in Twenty-First Century Organizations*, "Personnel Psychology", 2014, Vol. 67(2), pp. 313-350.
6. Albarrán P., Crespo J. A., Ortuño I., Ruiz-Castillo J., *The skewness of science in 219 sub-fields and a number of aggregates*, "Scientometrics", 2011, Vol. 88(2), pp. 385-397.
7. Allison P. D., Stewart J. A., *Productivity Differences Among Scientists: Evidence for Accumulative Advantage*, "American Sociological Review", 1974, Vol. 39(4), pp. 596-606.
8. Altbach P. G., *Building an Academic Career. A Twenty-First Century Challenge*, in: M. Yudkevich, P. G. Altbach, L. E. Rumbley (Eds.), *Young Faculty in the Twenty-First Century. International Perspectives*, Albany: SUNY, 2015, pp. 5-20.
9. Altbach P. G., Reisberg L., Yudkevich M., Androurshchak G., Pacheco I.F. (Eds.), *Paying the professoriate: a global comparison of compensation and contracts*. New York: Routledge, 2012.
10. Balsmeier B., Pellens M., *How much does it cost to be a scientist?*, "The Journal of Technology Transfer", 2016, 41(3), pp. 469-505.
11. Blau P. M., *The organization of academic work*. 2nd ed. New Brunswick, N.J., U.S.A: Transaction Publishers, 1994.
12. Carrasco R., Ruiz-Castillo J., *The evolution of the scientific productivity of highly productive economists*, "Economic Inquiry", 2014, Vol. 52(1), pp. 1-16.
13. Carvalho T., *The study of the academic profession – contributions from and to the sociology of professions*, in: Huisman J. and Tight M. (Eds.),

Theory and method in higher education research, Bingley: Emerald, 2017, pp. 59-76.

14. Cole J. R., Cole S., *Social stratification in science*, Chicago: University of Chicago Press, 1973.

15. Cortés L. M., Mora-Valencia A., Perote J., *The productivity of top researchers: a semi-nonparametric approach*, "Scientometrics", 2016, Vol. 109(2), pp. 891-915.

16. Crane D., *Scientists at Major and Minor Universities: A Study of Productivity and Recognition*, "American Sociological Review", 1965, Vol. 30(5), pp. 699-714.

17. Cummings J. N., Kiesler S., *Coordination costs and project outcomes in multi-university collaborations*, "Research Policy", 2007, Vol. 36(10), pp. 1620-1634.

18. Dillon K. E., Marsh H. W., *Faculty Earnings Compared with Those of Nonacademic Professionals*, "The Journal of Higher Education", 1981, Vol. 52(6), p. 615.

19. DiPrete T. A., Eirich G. M., *Cumulative Advantage as a Mechanism for Inequality: A Review of Theoretical and Empirical Developments*, "Annual Review of Sociology", 2006, Vol. 32(1), pp. 271-297.

20. Enders J., de Weert E. (Eds.), *The international attractiveness of the academic workplace in Europe*. Frankfurt am Main, 2004.

21. Fairweather J. S., *Faculty reward structures: Toward institutional and professional homogenization*, "Research in Higher Education", 1993, Vol. 34(5), pp. 603-623.

22. Fox M. F., *Gender and Clarity of Evaluation among Academic Scientists in Research Universities*, "Science, Technology, & Human Values", 2015, 40(4), pp. 487-515.

23. Fox M. F., *Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Versus Competition in Academia*, "Sociology of Education", 1992, 65(4), pp. 293-305.

24. Georghiou L., *Global cooperation in research*, "Research Policy", 1998, 27(6), pp. 611-626.

25. Gomez-Mejia L. R., Balkin D. B., *Determinants of Faculty Pay: An Agency Theory Perspective*, "Academy of Management Journal", 1992, Vol. 35(5), pp. 921-955.

26. Hansen W. L., *Salaries and Salary Determination*, in: B. R. Clark, G. Neave (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education. Vol. 2. Analytical Perspectives*, Oxford: Pergamon Press, 1992, pp. 1476-1483.

27. Hermanowicz J., *The sociology of academic careers: problems and prospects*, in: J. C. Smart, M. B. Paulsen (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research*, 2012, 27, pp. 207-248.
28. Jeong S., Choi J. Y., Kim J.-Y., *On the drivers of international collaboration: The impact of informal communication, motivation, and research resources*, "Science and Public Policy", 2014, Vol. 41(4), pp. 520-531.
29. Johnson D. R., *A Fractured Profession. Commercialism and Conflict in Academic Science*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2017.
30. Katz D. A., *Faculty Salaries, Promotions, and Productivity at a Large University*, "The American Economic Review", 1973, 63(3), pp. 469-477.
31. Katz J. S., Martin B. R., *What is research collaboration?*, "Research Policy", 1997, Vol. 26(1), pp. 1-18.
32. Kwiek M., *A generational divide in the Polish academic profession. A mixed quantitative in a and qualitative approach*, "European Educational Research Journal", 2017, 17, pp. 1-26.
33. Kwiek M., *Academic generations and academic work: Patterns of attitudes, behaviors and research productivity of Polish academics after 1989*, "Studies in Higher Education", 2015, 40(8), pp. 1354-1376.
34. Kwiek M., *Academic top earners. Research productivity, prestige generation and salary patterns in European universities*, "Science and Public Policy", 2018, 45(1), pp. 1-13.
35. Kwiek M., *Changing European Academics. A Comparative Study of Social Stratification, Work Patterns and Research Productivity*. London and New York: Routledge, 2019.
36. Kwiek M., *Changing higher education policies: From the deinstitutionalization to the reinstitutionalization of the research mission in Polish universities*, "Science and Public Policy", 2012, 35(5), pp. 641-654.
37. Kwiek M., *High Research Productivity in Vertically Undifferentiated Higher Education Systems: Who Are the Top Performers?*, "Scientometrics", 2018, 115(1), pp. 415-462.
38. Kwiek M., *International research collaboration and international research orientation: Comparative findings about European academics*, "Journal of Studies in International Education", 2018, On-line first, pp. 1-25.
39. Kwiek M., *Internationalisation of EU Research Organisations: A Bibliometric Stocktaking Study*. Brussels: European Parliament (STOA: Panel for the Future of Science and Technology), 2019.

40. Kwiek M., *Social Stratification in Higher Education: What It Means at the Micro-Level of the Individual Academic Scientist*, "Higher Education Quarterly", 2019(3), pp. 1-28.
41. Kwiek M., *The European research elite: A cross-national study of highly productive academics across 11 European systems*. *Higher Education*, 2016, 71(3), pp. 379-397.
42. Kwiek M., *The internationalization of research in Europe. A quantitative study of 11 national systems from a micro-level perspective*, "Journal of Studies in International Education", 2015, 19(2), pp. 341-359.
43. Kwiek M., *The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and quantitative perspective*, "International Journal of Educational Development", 2015, 43, 77-89.
44. Kwiek M., *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: PWN, 2015.
45. Kyvik S., *Age and scientific productivity. Differences between fields of learning*, "Higher Education", 1990, Vol. 19(1), pp. 37-55.
46. Kyvik S., and Aksnes D. W., *Explaining the increase in publication productivity among academic staff: A generational perspective*, "Studies in Higher Education", 2015, 40(8), pp. 1438-1453.
47. Kyvik S., *Productivity differences fields of learning, and Lotka's law*, "Scientometrics", 1989, Vol. 15(3-4), pp. 205-214.
48. Landry R., Amara N., *The impact of transaction costs on the institutional structuration of collaborative academic research*, "Research Policy", 1998, Vol. 27(9), pp. 901-913.
49. Lee S., Bozeman B., *The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity*, "Social Studies of Science", 2005, Vol. 35(5), pp. 673-702.
50. Leišyte L., Dee J. R., *Understanding Academic Work in a Changing Institutional Environment*, in: Smart J. C. and Paulsen M. B. (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Dordrecht: Springer, 2012, pp. 123-206.
51. Lewis J. M., *Academic governance: disciplines and policy*, New York, NY: Routledge, 2013.
52. Melguizo T., Strober M. H., *Faculty salaries and the maximization of prestige*, "Research in Higher Education", 2007, Vol. 48(6), pp. 633-668.
53. Melin G., *Pragmatism and self-organization*, "Research Policy", 2000, Vol. 29(1), pp. 31-40.
54. Merton R. K., *The Matthew Effect in Science: The reward and communication systems of science are considered*, "Science", 1968, Vol. 159(3810), pp. 56-63.

55. O'Boyle Jr. E., Aguinis H., *The Best and the Rest: Revisiting the Norm of Normality of Individual Performance*, "Personnel Psychology", 2012, Vol. 65(1), pp. 79-119.
56. Price D. J. de S., *Little science, big science*, New York: Columbia University Press, 1963.
57. Ramsden P., *Describing and explaining research productivity*, "Higher Education", 1994, Vol. 28(2), pp. 207-226.
58. Rosen S., *The Economics of Superstars*, "The American Economic Review", 1981, Vol. 71(5), pp. 845-858.
59. Ruiz-Castillo J., Costas R., *The skewness of scientific productivity*, "Journal of Informetrics", 2014, Vol. 8(4), pp. 917-934.
60. Serenko A., Cox R. A. K., Bontis N., Booker L. D., *The superstar phenomenon in the knowledge management and intellectual capital academic discipline*, "Journal of Informetrics", 2011, Vol. 5, Issue 3, pp. 333-345.
61. Shin J. C., Cummings W. K., *Multilevel analysis of academic publishing across disciplines: research preference, collaboration, and time on research*, "Scientometrics", 2010, Vol. 85(2), pp. 581-594.
62. Smeby J.-C., Trondal J., *Globalisation or europeanisation? International contact among university staff*, "Higher Education", 2005, Vol. 49(4), pp. 449-466.
63. Smeby J.-C., Try S., *Departmental Contexts and Faculty Research Activity in Norway*, "Research in Higher Education", 2005, Vol. 46(6), pp. 593-619.
64. Stephan P. E., Levin S. G., *Striking the mother lode in science: the importance of age, place, and time*, New York: Oxford University Press, 1992.
65. Stephan P. E., *Pay Inequality Makes for Better Science*, "Scientific American", 2012, Vol. 307(4).
66. Wagner C. S., Leydesdorff L., *Network structure, self-organization, and the growth of international collaboration in science*, "Research Policy", 2005, 34(10), pp. 1608-1618.
67. Wagner C. S., *The Collaborative Era in Science. Governing the Network*, Cham: Palgrave Macmillan, 2018.
68. Ward M. E., Sloane P. J., *Non-pecuniary Advantages Versus Pecuniary Disadvantages; Job Satisfaction Among Male and Female Academics in Scottish Universities*, "Scottish Journal of Political Economy", 2000, Vol. 47(3), pp. 273-303.
69. Xie Y., *'Undemocracy': inequalities in science*, "Science", 2014, Vol. 344(6186), pp. 809-810.

70. Yudkevich M., Altbach P. G., Rumbley L., *Young faculty in the twenty-first century: international perspectives*. Albany: State University of New York, 2015.
71. Zuckerman H., *Stratification in American Science*, "Sociological Inquiry", 1970, 40(2), pp. 235-257.
72. Zuckerman H., *The Sociology of Science*, in: N. J. Smelser (Ed.), *Handbook of Sociology*, Newbury Park: Sage, 1988, pp. 511-574.

УКРАЇНСЬКІ УНІВЕРСИТЕТИ НА ТЛІ НАЦІОНАЛЬНОГО НАУКОВОГО ЛАНДШАФТУ: МИНУЛЕ, СУЧАСНЕ Й СПРОБА ПРОГНОЗУ

Максим Стріха

У більшості провідних наукових країн слово «наука» асоціюється насамперед з університетами: саме тут з'являються проривні результати, саме тут очолюють свої кафедри нобелівські лауреати, саме тут активно залучається до досліджень талановита молодь. Однак щодо колишнього СРСР (а за інерцією і щодо сьогодношньої України) слово «наука» викликає насамперед іншу конотацію: «Академія наук». Не випадково новообраний президент Володимир Зеленський зустрівся насамперед з керівництвом НАН, а не, скажімо, з ректорами наших провідних вишів. Дарма, що українські університети, попри труднощі, стають важливим сегментом національної наукової системи, і в низці випадків відповідають на виклики часу успішніше, ніж це роблять їхні титуловані колеги з НАН. То ж спробуймо з'ясувати: яке справжнє місце і яка перспектива наших університетів сьогодні?

Загальновідомо: Україна має великі наукові традиції. Можемо пишатися тим, що низку відкриттів світового рівня зроблено саме в нас. Так, 1932 року в Українському фізико-тех-

нічному інституті в Харкові вперше в континентальній Європі під керівництвом Олександра Лейпунського розщеплено ядро літію, 1940 року Вадим Лашкар'єв у Києві вперше експериментально дослідив p - n -перехід, який лежить в основі всієї сучасної електроніки, перший в континентальній Європі комп'ютер запрацював у Феофанії під Києвом 1951 року під керівництвом Сергія Лебедева, 1973 року в Києві таки вийшла перша в світі «Енциклопедія кібернетики» за редакцією Віктора Глушкова (українською мовою!). У 1930-ті під час роботи на посаді завідувача кафедри Харківського університету Лев Ландау створив теорію фазових переходів другого роду, а наприкінці 1940-х років Микола Боголюбов видав читані ним у Київському університеті «Лекції з квантової статистики» (теж українською мовою) – один з найважливіших наукових текстів ХХ століття.

Сформована у 1960–80-х роках під керівництвом Бориса Патона система АН УРСР стала в колишньому Радянському Союзі унікальною: вона була значно більшою мірою, ніж АН СРСР та академії союзних республік, «вмонтована» в планову економіку. Тоді народився навіть термін «патонізація науки» – так критики називали прагнення незмінного з 1962 року очільника української академії «розвернути» її потенціал у бік прикладних досліджень, безпосередньо потрібних для народного господарства республіки.

Ця система академічної науки збереглася в майже незмінному вигляді і до сьогодні. Дарма що число співробітників академії скоротилося за роки незалежності вдвічі, майже всі інститути досі працюють: як ті, що досі вносять помітний вклад у розвиток загальнолюдського знання і в прогрес технологій, так і ті, що колись були створені для обслуговування галузей промисловості, які зникли ще понад два десятиліття тому.

Але попри всі суспільні зміни, своє чільне місце в системі національної науки НАН зберегла: її статус головної наукової установи держави зафіксовано ст. 17 Закону «Про наукову і науково-технічну діяльність», на неї припадає 55% всіх коштів,

які сьогодні держава виділяє на науку. А разом з п'ятьма новоутвореними за роки незалежності «галузевими» академіями (медичною, аграрною, педагогічною, правовою і мистецтв) «академічний» сектор одержує всі 68% скупого бюджетного наукового «пирога».

Окрім АН УРСР, наука в колишній радянській республіці мала ще дві важливі складові: галузеві інститути та виші. «Галузева» наука нараховувала тисячі установ, покликаних супроводжувати найрізноманітніші технологічні проблеми виробництва, працювало в них у кілька разів більше дослідників, аніж в Академії. Правда, робота тут вважалася менш престижною, наукове зростання здебільшого обмежувалося ступенем кандидата наук; докторів і професорів у галузевих «ящиках» (термін відображав ту обставину, що частина секретних установ мали тільки номер поштової скриньки замість звичайної адреси) працювало обмаль. Більшість цих установ було акціоновано й приватизовано ще в 1990-ті, і сьогодні лише пара сотень з них вижили, пристосувалися до ринкових умов і реально надають наукові послуги замовникам.

Хоча в країнах Заходу фундаментальна наука творилася й досі твориться переважно в університетах (де до досліджень природним шляхом залучаються старші студенти й аспіранти), в СРСР на виші дивилися переважно як на навчальні установи, працівники яких повинні насамперед читати лекції, а вже вільний від основної роботи час присвячувати дослідженням. Відтак у СРСР університетську науку з бюджету не фінансували взагалі, і єдиним джерелом грошей тут була так звана «госпдоговірна» тематика, виконувана на замовлення різних підприємств. Це, до речі, робило працівників університетських НДЧ більш мобільними і заповзятливими порівняно з їхніми колегами з академічних інститутів. Але однак і досі учені з НАН за традицією часто дивляться на університети як на місце, де серйозної науки бути не може, бо завелике лекційне навантаження просто не лишає для цього часу професорам і доцентам.

Упродовж усього періоду незалежності постійно лунали заклики зробити (за прикладом США чи Великої Британії) саме університети найважливішими науковими осередками України. Новий Закон «Про вищу освіту» (2014) визначає наукову діяльність обов'язковою для вишу нарівні з навчальною. Закон «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015) проголошує рівність університетської науки з академічною. Однак реальні цифри суперечать цій формальній декларації: на підтримку університетської науки держава витрачає сьогодні менше 15% свого наукового бюджету. (Заради справедливості варто уточнити, що частина університетської наукової роботи здійснюється й коштом «освітнянського» фінансування в межах так званої «кафедральної» тематики, але принципово це ситуації не змінює).

Незважаючи на це, університети за роки незалежності зробилися таки помітними гравцями на українському науковому полі. Число статей у виданнях, реферованих у базах даних WoS і Scopus, авторами яких є науковці з українських ЗВО, уже 4 роки поспіль перевищує число таких статей, афілійованих з НАН, і розрив збільшується. Серед українських учасників консорціумів-переможців програми «Горизонт-2020» університети та інститути НАН складають по 26% (ще 42% припадає на інноваційно активні середні й малі підприємства – це є безумовно позитивною тенденцією останніх півтора року). Нарешті, якщо інститути НАН на кожну бюджету гривню заробляють у вітчизняних та закордонних замовників і грантодавців приблизно 20 копійок, то для університетів МОН цей показник вищий приблизно в 4 рази.

Але в цілому слід чесно визнати: упродовж майже всього періоду незалежності наука не належала до пріоритетів українських владних еліт. Всі без винятку українські міністри фінансів розглядали науку виключно як витратну сферу, а не як найважливішу область інвестицій в успішне майбутнє. На жаль, «допомогли» такому ставленню й самі науковці, які в особах керівництва НАН демонстрували неготовність до бо-

дай косметичних змін успадкованої від минулого системи. (Залу засідань Президії НАН досі прикрашає мармурова стела з викарбуваними золотими літерами текстами указів Підгорного, Брежнєва та Георгадзе про нагородження республіканської академії радянськими орденами; висловлену напередодні святкування 100-річчя НАН пропозицію замінити ці тексти на хоча б на прийнятний для всіх закон гетьмана Павла Скоропадського про заснування Академії визнали «єретичною» і не реалізували).

Відтак у масовій свідомості НАН стала стійко асоціюватися з «зібранням дуже старих людей», а прагматичні політики виявляють дедалі меншу готовність говорити про суттєве збільшення фінансування наукової сфери. Наслідки цього відомі: фатальна застарілість більшості матеріально-технічної бази української науки (хоча серйозні дослідження сьогодні просто неможливі без сучасного і дорогого обладнання) і злиденні зарплати науковців. Усе це разом спонукає вчених (насамперед активних і молодих) до еміграції, або ж до зміни сфери діяльності. Сумарна кількість людей-дослідників, скоротилася від показнику 1991 року (понад 300 тисяч науковців) майже у п'ять разів, а за кількістю вчених на 10000 дорослого населення Україна вже поступається всім сусідам (Польщі, Румунії, Туреччині), яких набагато випереджала ще 20 років тому.

Це ставлення до науки почасти змінила війна. Вона завдала тяжкого удару й національній науці: Україна втратила 95% інфраструктури морських досліджень, єдину високогірну астрофізичну обсерваторію, найсучасніший радіотелескоп, найкращий центр медицини катастроф тощо; 27 вишів та дослідницьких інститутів було переміщено у 2014 році з окупованої на контрольовану територію, де сумарно майже 12000 науковців і викладачів змушені були розпочати роботу фактично на рівному місці (адже прилади, матеріали, бібліотеки, аудиторії й житло залишилися по той бік лінії розмежування).

Але водночас політики і суспільство зрозуміли: в умовах фактичного ембарго на постачання зброї з боку західних «со-

юзників» тільки українські вчені й конструктори здатні забезпечити нашу армію сучасним оборонним і наступальним озброєнням. Зроблено за ці роки справді було надзвичайно багато: з'явилися ефективні українські «безпілотники» різного призначення, нові ракетні системи з новим паливом для них, надійні засоби зв'язку, світового рівня технології лікування поранених тощо.

Відтак по 25 роках розмов у науковій сфері України розпочалися зміни. Наразі ще половинчасті й обмежені умовами воєнного часу й зумовленого цим браку фінансування, але зміни. Наприкінці листопаду 2015 року парламент ухвалив нову редакцію Закону «Про наукову і науково-технічну діяльність», яка стала наслідком складного компромісу між реформаторами різного штибу (між якими теж були суттєві відмінності в баченні шляхів реформування) і консерваторами з верхівки НАН, які прагнули залишити все як є.

Закон встановив низку важливих положень щодо демократизації наукового життя, обмеження перебування на всіх керівних посадах лише двома термінами, поглиблення міжнародного наукового співробітництва (у 2015-му Україна приєдналася як асоційований учасник до програми ЄС «Горизонт-2020»), диверсифікації каналів фінансування наукових досліджень і водночас запровадив нову процедуру атестації наукових установ, покликану стати інструментом визначення справді вартісних наукових осередків на тлі тих, які вже давно лише імітують діяльність.

Увагу громадськості було прикуто насамперед до двох новацій – створення Національної ради з питань розвитку науки і технологій на чолі з прем'єр-міністром України та появи Національного фонду досліджень. Здійснений з ініціативи МОН у 2016 році міжнародний аудит української наукової та інноваційної системи, проведений європейськими експертами з використанням політичних інструментів програми «Горизонт-2020», у 7 ключових посланнях та 30 рекомендаціях українській владі загалом схвалив ці нововведення. Ефектив-

ній роботі Нацради (як органу для координації всієї наукової політики держави) та Нацфонду (як органу для грантового фінансування проєктів науковців незалежно від їхньої відомчої належності й галузі досліджень) було приділено особливу увагу. При цьому було відзначено: Україна з її давніми науковими традиціями не вкладається в якісь загальні схеми і потребує вироблених спеціально для неї рішень.

На засіданні двосторонньої комісії Україна-ЄС із наукового співробітництва в січні 2019 року європейські партнери позитивно оцінили поступ у реформуванні української наукової сфери. Нацрада запрацювала (хоч і не з тою періодичністю та інтенсивністю, які визначено законом), Нацфонд було створено як юридичну особу, держбюджетом передбачено для нього фінансування в обсязі 262 млн. гривень на 2019 рік, – і це були саме додаткові гроші, а не чергове латання «Охримоваї світки».

Європейці відзначили й помітні успіхи, яких українські вчені досягли на ниві міжнародного співробітництва: у рамках програми «Горизонт-2020» переможцями стали 139 консорціумів з участю 198 українських наукових установ, університетів, середніх і малих інноваційних підприємств. Загалом через гранти «Горизонту-2020» в Україну вже надійшло 24 млн. євро – а відтак асоційоване членство в цій рамковій програмі стало для нас ще й успішним комерційним проєктом (ми отримали з Брюсселю більше, аніж заплатили туди як членський внесок).

Водночас тоді ж експерти Єврокомісії визначили й три найголовніші проблеми, які стоять перед українською наукою сьогодні. На їхню думку, це:

- злиденно низький рівень фінансування;
- відсутність дієвої інноваційної системи, яка б забезпечувала комерціалізацію прикладних наукових результатів;
- неререформованість архаїчної і нединамічної системи академії наук.

При цьому було наголошено: ілюзією було б намагатися розв'язати якусь із цих проблем окремо від двох інших; полі-

тики ніколи не дадуть суттєво більше коштів на неререформовану НАН, ще й за відсутності дієвих ланцюжків від лабораторій учених до реального виробництва. Національна наукова система єдина, ані НАН, ані університети не є в ній монополістами, і в ній складно створити окремі «острівці благополуччя» на тлі загального занепаду.

Справедливості ради слід відзначити: обсяг фінансування науки (враховуючи спеціальний фонд Держбюджету) упродовж минулих трьох років зріс в абсолютних цифрах на 77% від 5 289,4 млн. грн. у 2016 році до 9 364,4 млн. грн. у 2019 році. Але й ця остання цифра складає лише 0,24% від ВВП (проти середньоєвропейського показника у 2%). Позитивним сигналом є і схвалення Урядом вже у липні Стратегії розвитку інноваційної сфери, яку МОН у співпраці з представниками науки й бізнесу готувала понад рік, але її потрібно ще в короткий час «підперти» багатьма іншими нормативними документами.

Ще двома надгострими проблемами, що є похідними від 3-х попередніх, є проблема молоді і проблема наукової інфраструктури. Про гостроту першої проблеми дає уявлення промовистий штрих: у славетному Харківському фізтесі на 2000 співробітників сьогодні навчаються... 9 аспірантів! Це фактично означає, що ХФТІ з його унікальними школами й устаткуванням не має майбутнього. Ситуація в деяких інших інститутах НАН трохи краща, ще трохи краща в університетах – але однак далека від нормальної. Упродовж минулих трьох років частка молодих «команд» у науковому бюджеті України зростала від 0,5% до 1,5%, але переважно за рахунок МОН, яка довела частку свого «молодіжного» конкурсу до майже 11% від загального фінансування університетської науки.

Про застаріле українське обладнання вже говорилося вище. Звісно, є винятки, як от споруджене на американські гроші (компенсацію за відмову від залишків запасів плутонію) надсучасне джерело нейтронів у тому ж ХФТІ – установка унікальна не тільки для України, а й для всієї Європи. Але в цілому

українські вчені можуть сьогодні тільки по доброму заздрити колегам з Польщі, Румунії чи країн Балтії, які побудували надсучасні лабораторії за рахунок структурних фондів ЄС – ми наразі доступу до цих фондів не маємо.

Щоправда, упродовж минулих двох років МОН профінансувало створення 15 центрів колективного користування обладнанням, кожен з яких обслуговує по кілька вишів та наукових установ за визначеним напрямком досліджень. Така політика вже дає позитивні наслідки. Так, просто на відкритті Центру колективного користування матеріалознавства інтерметалічних сполук у ЛНУ імені Івана Франка двоє талановитих молодих дослідників оголосили, що не поїдуть за кордон, бо віднині в них з'являється можливість здійснювати високого рівня роботи і вдома. Але, звичайно, таких центрів має стати суттєво більше, і вони мають одержати обладнання вартістю не лише в десятки тисяч євро (як зараз), але, в ряді випадків – і в мільйони.

За кілька тижнів в Україні розпочне роботу новий уряд. Перед ним у сфері науки відразу постануть завдання:

- завершити «запуск» Національного фонду досліджень (тут м'яч наразі перебуває на полі наукової громадськості, яка повинна нарешті визначитися з кандидатурою виконавчого директора Фонду);

- запровадити на підставі проведеної державної атестації базове фінансування пріоритетних напрямків досліджень в університетах (на це в Бюджеті-2020 передбачено «стартові» 100 млн. грн.);

- підвищити зарплатню вчених і збільшити капіталовкладення в дослідницьку інфраструктуру;

- успішно провести переговори про статус України в наступній рамковій програмі ЄС «Горизонт Європа».

Підготовчу роботу тут уже розпочато – і новій урядовій команді слід буде розумно використати напрацювання, що залишать їм попередники.

Водночас нікуди не подінуться й питання, які поки фактично не були предметом широкого експертного обговорення: щодо майбутнього статусу НФД і НАН.

Сьогодні Закон робить Фонд цілком незалежним від структури виконавчої влади – а відтак він не може бути ефективним інструментом підтримки секторальних прикладних досліджень (оборонних, медичних, екологічних тощо – адже наукова спільнота, яка через своїх представників у Науковому комітеті Нацради і в Науковій раді Фонду ухвалює рішення щодо його пріоритетів, завжди поставить на перше місце підтримку «високої» фундаментальної науки). Отже, або ми погодимося, що НФД залишається в сьогоднішньому цілком незалежному статусі, але тоді він зосереджується саме на питаннях того, що експерти називають «excellent science»; або ж він стає гравцем на значно ширшому полі, але тоді тематичні й секторальні пріоритети підтримки визначає для нього виконавча влада (3 роки тому європейські експерти пропонували саме другий варіант).

Щодо НАН, то сьогодні ми маємо тут широкий спектр думок: від «організаційно залишити все як є, але збільшити фінансування», до «приєднати інститути НАН до відповідних університетів». Лунають і компромісні пропозиції: на основі ефективних (за результатами державної атестації) установ НАН створити потужний державний науковий концерн на кшталт французького CNRS, а НАН як колегію академіків та членів-кореспондентів перетворити на шановане й підтримуване державою учене експертне співтовариство на кшталт Національної академії наук США чи британського Королівського товариства. Який саме шлях буде обрано – покаже майбутнє.

Якщо держава справді перейматиметься розвитком науки – вона повинна буде розпочати врешті-решт реформу і в цьому найбільш консервативному на сьогодні сегменті національної наукової системи. Але дуже важливо, щоб ця реформа була попередньо обговорена і сприйнята принаймні більшою частиною наукового середовища, яке побачить у ній не прикриття

для чергового «дерібану», а спробу запровадити в науці нові «європейські» правила гри (і, що не менш важливо, «завести» в неї великі гроші, зокрема й від реального сектору економіки).

Така реформа буде вельми важлива й для університетів. Адже, як уже говорилося, національна наукова система єдина, і наука в університетах не зможе бути достатньо успішною без підтримки з боку інших потужних партнерів.

КОНЦЕПЦІЇ ТА ТЕНДЕНЦІЇ ГЛОБАЛЬНИХ ІНСТИТУЦІЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ У КОНТЕКСТІ ОСВІТНЬО-НАУКОВОЇ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ

Віктор Зінченко

**Філософія освіти, освітньо-педагогічний менеджмент
у контексті трансформацій глобального
суспільного розвитку**

У нинішній ситуації багато представників філософсько-педагогічної, соціологічної і етичної думки розвинутих країн пов'язують надії на розв'язання наявних у суспільстві суперечностей на оздоровлення суспільно-моральних звичаїв із пошуками «*нової моралі*», уявлення про яку, проте, у них далеко не однозначне. Суперечлива і їхня оцінка самої суспільно-моральної ситуації.

З одного боку, пошуки «*нової моралі*», здавалося б, означають непряме визнання глибокої моральної кризи панівного варіанта індустріального «суспільства споживання», його традиційних моральних цінностей і передовсім принципу індивідуалізму, визнання відчуження особистості, позбавленої ініціативи та здатності впливати на перебіг суспільних подій і такої, яка втратила цінність навіть у власних очах.

Останнім часом на Заході знову обговорюють ідею про зміну моральної атмосфери суспільства, щоправда, тепер уже за допомогою не «нової моралі», а так званої «*нової етики*». Водночас нерідко висловлюють думку, що «нова етика» може розвиватися тільки як система прикладних знань, у якій одне з перших місць належить **екологічній етиці**, яку іноді іменують «**планетарною етикою**»¹.

Як соціально, так і індивідуально значущі цілі й цінності особистості можуть бути різними, по-різному виявлятися – від поверхового конфлікту до зрілих форм взаємодії із соціумом, які особистість поширює на себе як частину культури.

Продумане, відповідальне ставлення до себе виникає на основі усвідомленої, цілеспрямованої діяльності із самовиховання. Породжена суспільними потребами система виховання і освіти набуває відносної незалежності від тих вимог, що не відповідають критерію суспільної цінності та соціальної інтеграції, ідуть врозріз з актуальними або потенційними потребами не тільки особистості, але насамперед соціуму.

Така філософія освіти безпосередньо й глибоко пов'язана із соціалізацією і самовихованням, але не є ні тим, ні тим. Її головна функція – дотриматися міри впливу на становлення особистості в прагненні людини до самостійності, з одного боку, і соціального замовлення – з іншого.

Незважаючи на важливість **звернення сучасних закордонних педагогічних та філософсько-освітніх шкіл до глобальних проблем**, варто зазначити, що при цьому філософи здебільшого недооцінюють ролі розвитку загальної етичної теорії, розроблення спільних підходів до вирішення сучасних моральних проблем.

Наприклад, спостерігаємо захоплення вузькоспеціалізованими моментами під час розгляду екологічних проблем

¹ Goodpaster K. E., Sayre K. M. (eds.), *Ethics and the Problems of the 21-st Century*, Chicago, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2016, 217 p.; Potvin M., *Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives*, "Education et sociétés", 2014, 1 (Nr 33), pp. 185-202.

(наприклад, суперечки про те, щодо яких природних об'єктів правомірно говорити про мораль) на шкоду розробленню методологічних принципів їх вирішення.

Водночас деякі вчені прагнуть пов'язати вирішення найважливіших проблем сучасності з розробленням «*етики життя*». Прикладом може слугувати книга американського біосоціолога Е. Вілсона «Біофілія». Висловлюючи правильну думку, що в основі «етики життя» повинен лежати принцип гуманного ставлення людини до всього живого, збереження переданого в спадок генетичного потенціалу людства, Вілсон уважає, однак, за можливе вирішити поставлене завдання у відриві від потрібних для цього соціальних умов, покладаючись лише на знання генної інженерії, яка, на його думку, тільки й дасть змогу виявити глибинні мотиви людських дій. Тому мораль нібито покликана приділяти всю увагу саме біологічним, а не соціальним умовам життя².

Суспільна антропологія також надає педагогіці та філософії освіти уявлення про людину, що визначає ті чесноти, які повинні бути в ній сформовані. Однак **філософська антропологія** не в змозі надати *узагальнене поняття людини* й навіть формулює положення про мінливість уявлень про людину залежно від епохи.

Проте антропологічний підхід до питань освіти залишається визначальним – у педагогіці важливо використовувати емпіричні дані, якщо вона не хоче бути безплідною, але ці відомості потребують певного розгляду, який надають філософія, антропологія і феноменологія.

Антропологічний спосіб розгляду в педагогіці повинен починатися заново щоразу, коли здобуто новий результат емпіричних досліджень і потрібно ставити питання, які наслідки випливають із цих даних для загального розуміння людини, особливо для її суспільного та освітнього розвитку. Своєю чер-

² Wilson E. O., *Biophilia*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 2014, p. 12-16.

гою, дані емпіричних досліджень були б некритичними, якби вони не потребували ґрунтового філософсько-феноменологічного роз'яснення. Водночас уважаємо, що педагогіка також повинна виходити з герменевтики як єдиного методу тлумачення даних, уміщених у їх основі, і визначення смислового значення освіти.

Як бачимо, поставлено важливе для будь-якої епохи завдання – формування чеснот як складників і важливого елементу моральної структури особистості. Чесноти, або моральні якості, визначають ціннісну орієнтацію особистості, зокрема активність її поведінки, оскільки вони допомагають їй засвоїти суспільні норми моралі, зробити їх частиною свого Я. Безсумнівно, що в найскладніших ситуаціях, вирішуючи певні життєві проблеми, людина багато в чому спирається на ті або ті чесноти, які важливо виховати і роз'яснювати їх зміст.

Уважаємо, що саме постановкою цієї нескороминучої за своїм значенням проблеми, спробою надати їй філософського обґрунтування можна пояснити той вплив, які досі мають ці ідеї серед сучасних філософів і педагогів.

Тим самим постає питання про потребу вийти з кризової ситуації, зберегти демократію, елементарні права і свободи особистості, сформувати для цього нову свідомість людей, нові цінності. Згідно з О. Больновим, *ці моральні якості відкриває філософія освіти, а теорія освіти/виховання шукає методи й засоби їхнього формування*. Виховання нових моральних якостей і знань у процесі освіти, на думку дослідника, покликане не тільки укріпити етичну природу людини, але й допомогти подолати етичну кризу, забезпечивши статус-кво наявному ладу³.

Виховання екзистенції покликана вирішити **філософська**, або **антропологічна, педагогіка**, яка повинна спиратися не тільки на психологію, але й на соціологію та інші науки про

³ Bollnow O. F., *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus*, Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 2012, 247 s.

людину. І тим самим педагогіка, як відзначає О. Больнов, «стане всеосяжною педагогічною антропологією»⁴.

У пошуках шляхів морального оздоровлення суспільства не можна обійти питання про те, яке все-таки місце в цьому процесі відведено найважливішим інститутам системи освіти й виховання.

Найбільш далекоглядні західні дослідники проблем освіти та виховання вважають: якщо мета полягає не тільки в діагностуванні спостережуваних явищ моральної кризи, а й у розробленні серйозних заходів для її подолання, суспільство не може обійтися без допомоги цих інститутів. «Школа покликана заповнити моральний вакуум і виховати в молоді повагу до власності й праці», – зазначає англійський фахівець із філософії моралі Г. Масон⁵.

Заклади вищої освіти повинні «допомогти студентам стати морально зрілими людьми», – розвиває його думку Л. Кольберг⁶. Школи й університети, продовжує він, мають допомогти молоді усвідомити потребу й розвинути здатність виконувати в майбутньому ті функції, що сприятимуть суспільному прогресу, установленню справедливого суспільства.

Наголошено, **що освіту потрібно розглядати як соціальну методологію, яка допомагає людині свідомо використовувати свої здібності для служіння суспільству**, виробити вміння зважати на інтереси інших. «Головна мета освіти – готувати зрілу, цілісну особистість»⁷.

Прокламowana філософія освіти покликана, на їхню думку, обґрунтувати свободу як мету освіти та виховання й зістави-

⁴ Bollnow O. F., *Studien zur Hermeneutik. Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften*, München: K. Alber, 2015, S.176.

⁵ Muson H., *An overview of educational efforts to improve character*, in: McClelland D. (ed.), *Education for Values*, New York: Irvington Publisher, 2002, p.3.

⁶ Kohlberg L., *Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy)*, Birmingham: Munsey, 2000, P. 463.

⁷ Finley R., *Realizing process' humanistic education*, in: Konning A. (ed.), *Philosophy of the Humanistic Society*, N. Y.: Routledge, 2015, P. 201.

ти цінності вільної та обов'язкової (примусової) систем освіти; розкрити зміст поняття «свобода», що надасть можливість чіткіше визначити й міру відповідальності молоді перед суспільством. До завдання філософії освіти вони відносять також з'ясування впливу сучасної технології на особистість, на цінність самого виховного процесу. Усі ці питання, безсумнівно, заслуговують на увагу. Але від підходу до їх осмислення, від розуміння самого предмета філософії освіти залежить і реалізація її виховних можливостей.

Як бачимо, вирішення цього завдання фахівці пов'язують саме зі створенням нової методології, із філософським обґрунтуванням цілей, завдань і методів морального виховання. «Спроби вирішувати проблеми освіти і виховання без сили й мудрості філософії неминуче приречені на провал»⁸.

У новій методології дослідники вбачають **головний засіб гуманізації системи освіти не тільки в інтеграції з наукою, а і як посилення її інтегративного складника в систему соціального виховання**, кінцева мета чого – утвердити в суспільстві та державі (й усіх її інститутах) такі цінності, як справедливість, рівність, згода і відданість спільній справі.

Сучасні моделі інституалізації та проблеми й завдання аналізу глобальних трансформацій

Сучасні моделі інституалізації та самоорганізації систем соціуму мають вибудовуватися навколо базових засновків: *інтелектуальне і моральне просвітництво, громадянська інституалізація, суспільно значущі моделі суспільного управління*.

Дослідження загальних полікультурних контекстів суспільного розвитку робить очевидним, що розроблення нового

⁸ Brammeld Th., *Education for the Emerging Age*, N. Y.: Harper and Brothers, 2016, P.6.

типу суспільного розвитку повинне стати пріоритетною сферою соціальної інституалізації.

Інституалізоване громадянське суспільство – це суспільно-культурний чинник, що містить ставлення людини як суспільної, культурної істоти до засобів не тільки матеріального виробництва, але й самовиробництва.

В ідеї громадянського суспільства виражена історична тенденція переходу від політичного й економічного детермінізму до свободи, завдяки чому людина стає співвласником всезагальних умов особистого розвитку, незалежно від виконуваних соціально-економічних функцій і ролей⁹.

Для теперішньої наукової думки, суспільствознавчої і соціально-філософської, економічної і політичної та управлінської теорій інтеграція розвинених суспільств у сучасній «*неокапіталістичній*» (або «*неоіндустріальній*», «*постіндустріальній*», «*нізньокапіталістичній*»¹⁰ за іншою термінологією) фазі їхнього розвитку є об'єктом спеціальних досліджень того, як сучасним розвиненим державам вдається інституалізувати і контролювати соціально-економічні й політичні взаємини.

Передовсім це – **аналіз глобальних інституційних, світоглядних і суспільних трансформацій, функціонування ідеології, системи освіти й засобів масової комунікації, методів обмеження соціальної боротьби рамками формалізованої суспільної системи, насамперед у межах розвитку наявних суспільних інститутів, та контролю за ринком зокрема**.

Наука констатує наявність у сучасному суспільстві чужорідних людині соціальних станів і сил, які не тільки не вдалося ослабити, але більше того – сьогодні людина і людство потрапили в такі жорсткі залежності й небезпеки, які не просто загрожують перетворити їх в об'єкт непідвладних їм соціальних

⁹ Зінченко В., *Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія)*, Київ: Люксар, 2011, С.11.

¹⁰ Marcuse H., *Kritik der reinen Toleranz*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1993, 127 s.

відносин, але й ставлять під загрозу в глобальних масштабах самі основи людського життя. Ці проблеми можна вирішити лише у світовому масштабі.

Нова економіка визначає багатство як володіння гуманним капіталом – **знання стали не тільки самостійним чинником виробництва, а й головними в усій системі чинників.** Формування нової економіки – результат розвитку нових знань¹¹. Оцінки засвідчують, що подвоєння знань відбувається кожного десятиліття. Це пов'язано з тим, що саме вони у вигляді інформації як систематизованих даних значними темпами змінюють вигляд сучасного світу.

Назріла потреба не просто удосконалити інституційний рівень глобального суспільства, а й докорінно перебудувати мислення, розробити й упровадити нові підходи, організаційні форми й методи формування стратегій його розвитку. Висхідним стало поняття глобалізації – з якого розглядають процеси суспільної трансформації та інституалізації, а точніше, – трансформаційна інституалізація.

Глобалізація – це дуально-трансформаційне явище, оскільки ще з початку свого виникнення перебуває у стані т. зв. «динамічної рівноваги, тобто його постійно супроводжують рівноцінні й рівновагомі явища – еволюції, прогресу і революції (соціальної, економіко-виробничої, політико-правової, науково-технічної, державно-ідеологічної тощо), з одного боку, і регресу, деволуції – з іншого. Однак саме революція (революційні трансформації світового рівня) є і умовою, і діалектичним станом глобалізації. Тому цей процес (глобалізація) відбувається одночасно як у формах інтеграції, уніфікації, інтернаціоналізації, експансії, так і регіоналізації, деглобалізації, альтерглобалізації тощо¹².

¹¹ Див.: Metzger J.-L., *Entre utopie et resignation: la reforme permanente d'un service public*, Paris: L'Harmattan, 2017, 238 p.

¹² Зінченко В., *Глобалізація і глобалістика*, Львів: «Новий Світ-2000», 2014, С. 16.

Концептуальне підґрунтя досліджень глобальних інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки

Побудова теорії, аналіз і розгляд позицій та концепцій має ґрунтуватися на методі порівняльного аналізу, причому підстави для такого аналізу конкретні для кожного випадку – певного зіставлення праць та ідей авторів, які не належать до одного напряму в межах світоглядної школи. Їх розглядають як методологічні й теоретичні передумови різнобічного, предметно зумовленого процесу осягнення трансформацій соціально-економічних структур та інституалізації громадянського суспільства в умовах глобалізації як цілісний, взаємопов'язаний феномен.

На цій основі виявляють і реалізують можливість автентичного концептуального осмислення своєрідності ідей, їхньої ролі в глобальних суспільно-економічних процесах і життєдіяльності людей.

За такого підходу увага дослідження зосереджена на моментах, які в того чи того мислителя не завжди постають як визначальні чи наріжні, тоді як інші положення залучені лише тією мірою, якою вони торкаються проблем загальної та спеціальної глобалістики.

Перспективною «моделлю» дослідження вважаємо ту, яка вичленує та інтегрує в собі трансформаційний і структурний аспекти галузей знання про тенденції інституалізації в умовах глобалізаційних процесів. Ці ідеї використовують як методологічні засновки для визначення принципів, установок суспільно-економічної діяльності в умовах глобального розвитку і трансформаційних процесів.

У сучасній глобалістиці сформовано імітаційну гомеостатичну лавиноподібну модель кризової деградації суспільства,

яке живе згідно з принципами споживання, що загрожує ситуацією падіння розвитку інтелекту нижче критичної відмітки й похідними від нього – зупинкою технічного прогресу і різким зростанням смертності порівняно з народжуваністю¹³. Це зумовлює назрілу потребу розвивати інституційний підхід у соціальному пізнанні й соціальній філософії.

Водночас громадянська й інституційна практика в умовах глобалізації потребує якісного методологічного підґрунтя, яким повинна стати саме соціально-філософська система інтегративної глобальної парадигми громадянської інституалізації на основі узагальнення досягнень, зокрема, *світ-системного аналізу, макросоціального підходу, концепції залежності (залежного розвитку)*¹⁴ і *постімперіалізму, теорій субсидіарності, комунітаризму, концепцій суспільної деліберативності й лібертаризму* в контексті формування глобально-стадійного розуміння суспільного розвитку.

Передбачаємо, що потрібно виявити та концептуалізувати сутнісну взаємозалежність і взаємообумовленість системних і функційних характеристик інституційного виміру глобальних трансформацій світового розвитку, його системних зв'язків у глобальній реальності на основі авторської світ-системної глобально-стадійної концепції як інституалізованого процесу функціонування деліберативного суспільно-економічного розвитку в інституційній моделі глобалізації.

Також гіпотеза дослідження полягає в припущенні того, що процес демократизації інститутів суспільства, освіти та науки можна ефективно дослідити на підставі аналізу ухвалення рішень у царині соціально-економічної діяльності, що складається з двох відносно самостійних чинників: з одного боку, – зі спільноти громадян, як загалу, що має здатність до самоорга-

¹³ Зінченко В., Алькема В., Бутова О., Сотніченко О., Петухова О., Штанько Л., *Міжнародна та зовнішньоекономічна діяльність*, Львів: «Магнолія 2006», 2018, С. 23-24.

¹⁴ Chase-Dunn C. K., *Global Formation. Structures of the World-Economy*, Cambridge: Blackwell Publishers, 2015, 419 p.

нізації і самоуправління, а з іншого, – зі структур та органів суспільно-адміністративного управління, що виконують волю держави та суспільства, але спроможних передати частину владних повноважень щодо самоврядування.

У зв'язку з цим має бути сформовано **глобально-стадійне розуміння світового глобального розвитку** та його трансформацій як процесу відтворення внутрішньої потреби розвитку не кожного суспільно-економічного соціоісторичного утворення, узятого окремо, а тільки як сукупності всіх тих соціоісторичних історичних систем, що існували в минулому й існують зараз, тобто людського суспільства загалом, що за потреби припускає дослідження взаємодії між окремими конкретними суспільствами як соціоісторичними історичними утвореннями й різними їхніми системами й інститутами¹⁵. Соціоісторичні системи завжди так чи так впливають одна на одну й нерідко дія однієї соціоісторичної історичної системи на іншу призводила до істотних змін у структурі інститутів останньої. Щодо такого інституційного різновиду впливу впроваджено термін «соціорна індукція». Усі наявні соціоісторичні історичні системи утворюють певну інституалізовану цілісність і єдність – світовий соціально-економічний історичний простір.

Тому варто дослідити **трансформаційні моделі глобалізованого світового розвитку й інституційні трансформації для стійкого розвитку суспільства** в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, що важливо сьогодні для обговорення й розуміння таких проблем: ступінь адекватності аналізу головних моделей розвитку і кризи глобальної системи («неокапіталізму», «пізнього» капіталізму, індустріалізму, посткапіталізму тощо); природа сучасних проявів соціальної революції, трансформацій ідеології світового й суспільного

¹⁵ Див.: Zinchenko V., *Institutional trends globalization and transformation of socio-economic development*, in: Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos. Mokslinių straipsnių rinkinys, Kaunas: LSU, 2017, P. 257-265.

розвитку; перспективи функціонування ринкової економіки; доктрина глобалізації та її ідеологічне прикриття.

Науковою моделлю постає **глобально-стадійне розуміння суспільного розвитку**. Це погляд на схему розвитку і зміни суспільно-економічних формацій як на відтворення внутрішньої потреби розвитку не кожної соціально-історичної інституційної системи, узяті окремо, а тільки як сукупності всіх тих соціоісторичних систем, що існували в минулому й існують зараз, тобто людського суспільства загалом. У такому випадку людство постає як єдине ціле, а суспільно-економічні системи – передовсім як стадії розвитку цього єдиного цілого, а не соціоісторичних систем, узятих окремо.

Глобально-стадійне розуміння суспільного розвитку й інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки за потреби припускає дослідження взаємодії між окремими конкретними суспільствами, тобто соціально-історичними утвореннями й різними їхніми системами, які існували водночас. Розробляємо й використовуємо теоретичний і прикладний інструментарій дослідження інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, глобального розвитку і трансформацій процесу інституалізації світової глобальної системи як цілісної і багаторівневої сфери взаємодії економік, суспільств, держав, соціальних інститутів, культур, народів, націй, світоглядів і людини.

Швидкому поступові глобалізації сприяє бурхливий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій та опанування світом ідеї мережевого способу організації суспільної діяльності. Цей спосіб став безальтернативним для інформаційного середовища, фінансової, торгової, телекомунікаційної, транспортної та інших систем взаємодії між людьми. Він – головний рушій майбутнього розвитку: економічного, наукового, культурного і соціального. Зважаючи на те, що явища інтеграції і глобалізації швидко наростають, а їхні властивості

визначають закони, які диктує панівна тенденція глобального розвитку, вони набувають особливого значення передовсім для малих країн і тих, що стали на шлях інтенсивного розвитку чи пошуку моделі економіко-суспільної інтенсифікації та інституційних трансформацій для стійкого розвитку суспільства в контексті інтернаціоналізації вищої освіти і науки, зокрема й для України. За цих умов людям потрібні нові знання і навички, щоб уміло використовувати нові ідеї і технології та ефективно працювати з ними. Ці особливості суспільного розвитку обумовлюють швидкі зміни в різних царинах людської діяльності.

Література:

1. Bollnow O. F., *Neue Geborgenheit. Das Problem einer Überwindung des Existenzialismus*, Stuttgart, Köln: Kohlhammer, 2012, 247 s.
2. Bollnow O. F., *Studien zur Hermeneutik. Band 1: Zur Philosophie der Geisteswissenschaften*, München: K. Alber, 2015, 344 s.
3. Brammeld Th., *Education for the Emerging Age*, N. Y.: Harper and Brothers, 2016, 244 p.
4. Chase-Dunn C. K., *Global Formation. Structures of the World-Economy*, Cambridge: Blackwell Publishers, 2015, 419 p.
5. Finley R., *Realizing process' humanistic education*, in: Konning A. (ed.), *Philosophy of the Humanistic Society*, N. Y.: Routledge, 2015, 207 p.
6. Goodpaster K. E., Sayre K. M. (eds.), *Ethics and the Problems of the 21-st Century*, Chicago, Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2016, 217 p.; Potvin M., *Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives*, "Education et sociétés", 2014, 1 (Nr 33), pp. 185-202.
7. Kohlberg L., *Education for a just society. (Moral Development, Moral Education. Ethics and Educational Policy)*, Birmingham: Munsey, 2000, 496 p.
8. Marcuse H., *Kritik der reinen Toleranz*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag, 1993, 127 s.
9. Metzger J.-L., *Entre utopie et resignation: la reforme permanente d'un service public*, Paris: L'Harmattan, 2017, 238 p.
10. Muson H., *An overview of educational efforts to improve character*, in: McClelland D. (ed), *Education for Values*, New York: Irvington Publisher, 2002, 220 p.

11. Wilson E. O., *Biophilia*, Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 2014, 157 p.

12. Zinchenko V., *Institutional trends globalization and transformation of socio-economic development*, in: *Mokslas ir praktika: aktualijos ir perspektyvos. Mokslinių straipsnių rinkinys*, Kaunas: LSU, 2017, P. 257-265.

13. Зінченко В., Алькема В., Бурова О., Сотніченко О., Петухова О., Штанько Л., *Міжнародна та зовнішньоекономічна діяльність*, Львів: «Магнолія 2006», 2018, С. 23-24.

14. Зінченко В., *Глобалізація і глобалістика*, Львів: «Новий Світ-2000», 2014, 420 с.

15. Зінченко В., *Соціальна філософія менеджменту і освіти в інституційному вимірі глобального розвитку (інтегративна концептологія)*, Київ: Люксар, 2011, 664 с.

ГЕНДЕРНА КОМПОЗИЦІЯ УНІВЕРСИТЕТУ: ПРИРОДНЯ СЕГРЕГАЦІЯ ЧИ ШТУЧНИЙ КОНСТРУКТ?

Тетяна Матусевич

Такий атрибут нашого сьогодення, як гендерна нерівність, незважаючи на сорокарічний досвід її подолання, усе ще не втрачає своєї актуальності в якості об'єкта дослідження та політичного регулювання. Багаторічний досвід боротьби з гендерним диспаратом, повільність та неоднозначність структурних змін викликають нові хвилі уваги до поданої проблеми в академічних та політичних колах, насамперед, західних країн.

Гендерна (не)рівність в університетах – складне та поліморфне явище, що потребує холістичного підходу до таких феноменів, як гендерні стереотипи, норми, структури і схеми, горизонтальна та вертикальна сегрегація, прихований навчальний план, сексизм, токенізм тощо.

В освіті «виробництво» гендеру проявляється в наданні можливостей та їх структурі, процесі виробництва знання та його відтворення («прихований навчальний план»), суб'єкт-суб'єктних відносинах. У відповідь на вищезазначені виклики була розвинена ідея гендерної освіти – теоретичної концепції, освітньої практики та просвітницької діяльності, що передбачає залучення принципів гендерної рівності (рівність прав

і реальних можливостей їх реалізації кожною людиною, незалежно від її статі та гендеру) в усі компоненти освітньої системи: освітні інститути, технології й філософію освіти¹.

Методологічним підґрунтям становлення й розвитку гендерної освіти слугують постмодерністські, емансипаторсько-педагогічні, феміністичні та соціал-конструктивістські орієнтири на відмову від стандартності, уніфікації та однаковості освіти, подолання владних відносин і диктату, розгляд гендерних відносин як соціально сконструйованих та культурно обумовлених, деконструкцію метанаративів, відмову від центризмів (у тому числі андроцентризму), плюралізм самоцінних особистісних траєкторій, створення умов для реалізації потенціалу кожної особистості².

Гендерні проблеми вищої освіти є центром уваги багатьох досліджень останніх десятиліть: гендерна нечутливість педагогіки вищої школи (дослідження Б. Сандлер, Л. Силверберг, Р. Холл³, П. Велч⁴); гендерні аспекти навчальних програм та вибору предметів (С. Лаппінг⁵); гендерні мікрополітики (Л. Морлі⁶); доступ жінок до освіти (Дж. Квесіджа⁷); як різні

¹ Матусевич Т, *Гендерна освіта*, в: Філософія освіти: навчальний посібник, за наук. ред. В. П. Андрущенко, Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018, С. 222-229.

² Matusевич T., *Developing Democracy in Ukraine by Gender Mainstreaming in Education: Challenges and Opportunities*, in: Putting Theory into Practice in the Contemporary Classroom. Theory Lessons, ed. Becky Mc Laughlin, Cambridge Scholars Publishing, 2017.

³ Sandler B. R., Silverberg L.A., and Hall R.M., *The Chilly Classroom Climate: A Guide to Improve the Education of Women*. Washington, DC, National Association for Women in Education, 1996.

⁴ Welch P., *Feminist Pedagogy Revisited*, "LATISS: Learning and Teaching in the Social Sciences", 2007, 3(3), pp. 171-199.

⁵ Lapping C., *Antagonism and Overdetermination: The Production of Student Positions in Contrasting Undergraduate Disciplines and Institutions in the UK*, "British Journal of Sociology of Education", 2005, 26, 657-671.

⁶ Morley L., *Organising Feminisms: The Micropolitics of the Academy*, London: Macmillan, 1999.

⁷ Kwesiga J., *Women's Access to Higher Education in Africa: Uganda's Experience*. Kampala, Fountain Series in Gender Studies, 2002.

просторові і часові умови впливають на залучення жінок у вищу освіту (Д. Мосс⁸); зайнятість, репрезентація і виключення як проблеми, пов'язані з обмеженням можливостей жінок для просування по кар'єрних сходах та професійного розвитку (Д. Найтс, В. Річардс⁹, Л. Морлі¹⁰); недостатня представленість жінок на керівних академічних та адміністративних посадах (Дж. Блекмор та Дж. Сач¹¹; Л. Гусу¹²) та престижних інститутах (К. Діхаус¹³), стратегічні зміни політик рівності (Б. Багіхоул¹⁴; Р. Дім¹⁵), а також проблеми концептуалізації та імплементації гендерної політики (Х. Чарлзворз¹⁶; Л. Морлі¹⁷).

⁸ Moss D., *Gender, Space and Time: Women and Higher Education*. Lanham, MD: Lexington Books, 2006.

⁹ Knights D., and Richards W., *Sex Discrimination in UK Academia*, "Gender, Work and Organization", 2003, 10(2), pp. 213-238.

¹⁰ Moss D., *Gender, Space and Time: Women and Higher Education*, Lanham, MD: Lexington Books, 2006.

¹¹ Blackmore J., and Sachs J., *Women Leaders in the Restructured and Internationalised University*, in: Brooks A., and McKinnon A., (eds) *Gender and the Restructured University*, Buckingham: Open University Press, pp. 45-66.

¹² Husu L., *The Gender Challenge in Research Funding*. Brussels: Office for the Official Publications of the European Communities, 2009, <http://tinyurl.com/ecgender>.

¹³ Dyhouse C., *Troubled Identities: Gender and Status in the History of the Mixed Colleges in English Universities since 1945*, "Women's History Review", 2003, 12(2), pp. 169-194.

¹⁴ Bagilhole B., *Challenging Equal Opportunities: Changing and Adapting Male Hegemony in Academia*, "British Journal of Sociology of Education", 2002, 23(1), pp. 19-33.

¹⁵ Deem R., *Managing a Meritocracy or an Equitable Organisation? Senior Managers' and Employees' Views about Equal Opportunities Policies in UK Universities*, "Journal of Education Policy", 2008, 22(6), pp. 615-636.

¹⁶ Charlesworth H., *Not Waving but Drowning: Gender Mainstreaming and Human Rights in the United Nations*, "Harvard Human Rights Journal", 2005, 18, pp. 1-18.

¹⁷ Morley L., Gunawardena C., Kwesiga J., Lihamba A., Odejide A., Shackleton L. and Sorhaindo A., *Gender Equity in Selected Commonwealth Universities*, in: Research Report No. 65 to the Department of International Development, London, 2006.

Гендерний диспаритет вищої освіти: цифри і факти

Наразі університети, як і раніше, є інституціями, де домінують чоловіки. За даними Європейської асоціації університетів (EUA), що об'єднує більше 800 університетів, у 2019 році лише 14% ректорів у 46 країнах-членах EUA є жінками. Ситуація різниться від країни до країни, оскільки частка жінок-ректорів перевищує середній показник у 16 країнах, і є нижчою у восьми країнах. Примітно, що у 22 країнах на сьогодні немає жодної жінки-ректора¹⁸.

В Україні лише 9% ректорів закладів вищої освіти є жінками¹⁹. Однак існує тенденція збільшення кількості жінок-ректорів. За даними EUA, зібраними в період 2014 – 2019 років, кількість жінок-ректорів збільшилася на 36%.

Останні дані щодо кількості жінок-проректорів також демонструють тенденцію до зростання: у деяких країнах жінки-проректори становлять більшість (Латвія, Данія, Норвегія, Ісландія). Водночас інші країни мають гендерний паритет (Північна Македонія, Молдова, Кіпр), і в середньому майже 30% всіх посад проректорів обіймають жінки. Якщо поглянути назад у часі, частка жінок-проректорів неухильно зростала з 2014 по 2019 рік на 14%. Незважаючи на недостатню кількість представників жінок-ректорів і керівників, керівні посади, які не потребують статусу дослідника «класу А», таких як керівники адміністрацій, демонструють тенденцію до гендерної рівності, однак із різними варіантами між типами відділів. Хоча частка жінок у керівних посадах вищого керівного складу

¹⁸ *International Women's Day: the hard numbers on female university leaders in Europe*. 07 March 2019. <https://eua.eu/news/267:international-women%E2%80%99s-day-the-hard-numbers-on-female-university-leaders-in-europe.html>

¹⁹ *Жінки та чоловіки на керівних посадах в Україні*. 24 жовтня 2017. http://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/Women-and-Men-in-Leadership-Position.html

університету стає більш збалансованою, інституційні посади на вищому рівні (ректори / проректори) потребують прогресу в паритетності²⁰.

У науковому та дослідницькому світі недостатнє представництво жінок зберігається особливо в окремих предметних сферах і на керівних посадах. Згідно з даними SHE, у 2011 році жінки в ЄС становили лише 33% дослідників (ЄС-28), а в 2013 році жінки складали лише 21% дослідників вищого рівня (клас А), демонструючи дуже обмежений прогрес у порівнянні з 2010 роком (20%)²¹.

Багатоликий гендер: основні напрями концептуалізації та прaxeологічного втілення у вищій освіті

Із початку 1970-х гендерні дослідження знаходилися під впливом різних теорій і концепцій, що іноді суперечать одна одній: емпіризм, марксизм, психоаналіз, постструктуралізм, критичні дослідження чоловіків і мужності, критичні расові теорії, постколоніальні теорії, квір-дослідження, ЛГБТ-дослідження, критичні дослідження сексуальності, концепції тілесності, великий спектр феміністичних теорій. Це призвело до збільшення предметної області гендерних досліджень, і, відповідно, диференціації напрямків концептуалізації гендерної освіти²².

Соціал-конструктивістський напрям концептуалізації гендерної освіти ґрунтується на теорії соціального конструю-

²⁰ *International Women's Day: the hard numbers on female university leaders in Europe*. 07 March 2019. <https://eua.eu/news/267:international-women%E2%80%99s-day-the-hard-numbers-on-female-university-leaders-in-europe.html>

²¹ *SHE Figures*, 2015. <https://womeninhpc.org/2017/02/gender-equality-in-higher-education-a-view-from-a-social-scientist/>

²² Matusевич Т., *Unequal Equality" of Gender Mainstreaming in Education: Basic Directions of Conceptualization and Praxeological Implementation*, "Pedagogika Filozoficzna on-line", 2015, pp. 75-80

вання гендеру та акцентує увагу на рівності, егалітарності, питаннях влади і домінування, створенні та впровадженні політичної рівності. Ключовими концептами цього напрямку є гендерна рівність, гендерний паритет та гендерна справедливість.

Під гендерною рівністю розуміють можливість чоловіків і жінок повною мірою реалізувати свої права людини і повноцінно брати участь в економічному, соціальному, культурному та політичному розвитку. Паритет та справедливість є «будівельними блоками» гендерної рівності в освіті²³. Виокремлюють чотири основні виміри гендерної рівності в освіті: рівність доступу, рівність у процесі навчання, рівність освітніх результатів, рівність зовнішніх результатів²⁴. Цей підхід широко представлений в освітніх програмах Unicef, Usaid тощо. Гендер у цих програмах розуміють як такий, що належить до соціальних ролей чоловіків і жінок, хлопчиків і дівчаток, а також стосунків між ними в тому чи тому суспільстві в конкретному часі і місці. Біологічні відмінності можуть створювати різні потреби й можливості для жінок та чоловіків, але ці відмінності не можуть «природньо» спричинити чи виправдати нерівність у соціальному становищі або правах²⁵. Навчальні програми в закладах вищої освіти, ґрунтовані на соціал-конструктивістському підході, зазвичай велику увагу приділяють проблемам взаємодії гендеру і глобального розвитку, гендеру і політичної діяльності, гендеру і мультикультуралізму²⁶.

²³ *Education from a gender equality perspective*. Report for USAID's Office of Women in Development by the EQUATE: Achieving Equality in Education, 2008, P. 14.

²⁴ Subrahmanian R. n.d., *Gender equality in education: Definitions and measurements; Background paper for UNESCO GMR 2003-043*, n.p. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/daa3a7d75587a9ae6c90e68d961a5229Gender+equality+in+Education.doc

²⁵ Sen G., Asha G., and Pirooska O., *Engendering Health Equity: A review of research and policy*, in: Harvard Center for Population and Development Studies Working Paper Series, vol. 12, no. 2, February 2002.

²⁶ Матусевич Т, *Гендерна освіта*, в: Філософія освіти: навчальний по-

Теоретичним підґрунтям *радикально-плюралістичного* напрямку концептуалізації слугує концепція множинності гендерів, що передбачає руйнацію традиційної дихотомії (маскулінність / фемінність) та розгляд гендеру як континууму. Представники поданого напрямку концептуалізації гендерної освіти значну увагу приділяють аналізу ролі сексуальності в освітньому процесі. Дослідження демонструють існування високого рівня регулювання сексуальності в школах, і для учнів, і для вчителів, причому нормою вважають гетеросексуальність²⁷. Праксеологічний вимір цього напрямку гендерної освіти представлений навчальними дисциплінами, що широко розглядають взаємодію сексуальності, гендеру та статі та акцентують увагу на множинності цих категорій. Наприклад, Університет Пенсільванії (США) пропонує програму жіночих, гендерних досліджень та досліджень сексуальності, що передбачає акцент на вивченні феміністської теорії, гендерних досліджень, множинної сексуальної орієнтації та вміщує дисципліни з вивчення гендеру й сексуальності та гендеру та здоров'я. Очевидним недоліком поданого напрямку концептуалізації є надмірна ідеологізація сексуальності та сексуальних практик, гіперболізація їх ролі в розвитку особистості та людському житті, змушує особистість усі власні професійні/особисті поразки та перемоги на життєвому шляху пов'язува-

сїбник, за наук. ред. В. П. Андрущенко, Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018, С. 222-229.

²⁷ Див.: Epstein D., *Challenging Lesbian and Gay Inequalities in Education*, UK: OU, 1994; Epstein D., O'Flynn S., and Telford D., *Silenced Sexualities in Schools and Universities*, UK: Trentham, 2003; Forest S., *Difficult Loves: learning about sexuality and homophobia in schools*, in: Education, Equality and Human Rights, (ed) Mike Cole, UK: Routledge, 2000; Connell R. W., *The men and the boys*, CA: University of California Press, 2000; Connell R. W., *Gender*, Cambridge: Polity Press, 2002; Gowran S., *See no evil, hear no evil, speak no evil: The experiences of lesbian and gay teachers in Irish schools*, in: Jim Deegan, Dymna Devine and Anne Lodge (eds) *Primary Voices: Equality, Diversity and Childhood in Irish Primary Schools*, Dublin: IPA, 2004, pp. 37-55.

ти з сексуальною ідентичністю та сприйняттям її соціумом, що недопустимо звужує життєвий світ особистості.

Диференціальний напрям концептуалізації гендерної освіти спирається на концепцію гендеру, запропоновану Л. Ніколсон²⁸. У межах цієї теорії розуміння гендерної ідентичності дослідниця порівнює з «вішаком для одягу»: тілесність розглядається як вішак, на який можна «повісити» різні культурні та соціальні конструкції, такі як особистісні та поведінкові характеристики чоловіків та жінок. Гендерна освіта, ґрунтована на такому підході, виходить з необхідності вивчення біологічних, психологічних, педагогічних особливостей статей та врахування їх в освітньому процесі. Вона передбачає добір змісту, форм, методів, темпів навчання задля створення оптимальних педагогічних умов для розкриття академічного та творчого потенціалу кожної дитини незалежно від статі. Дослідники наголошують на необхідності врахування особливостей статей в освітньому процесі задля підвищення академічних досягнень в гендерночутливих галузях знань²⁹. Цей

²⁸ Nicholson L., *Interpreting Gender*, "Signs: Journal of Women in Culture and Society", 1994, 20(1), pp. 79-105.

²⁹ Див: Broadley K., *Mathematics and gender: international trends and explanations*, http://www.agsa.org.au/page/Research/Research_abstracts_and_articles/Girls_and_STEM_science_technology_engineering_and_maths; Bradley K. *An investigation of single-sex education and its impact on academic achievement, discipline referral frequency, and attendance for first and second grade public school students*. Ph.D. dissertation, Mercer University, United States, Georgia, 2009, Retrieved September 20, 2010, from Dissertations & Theses: Full Text. (Publication No. AAT 3374139); Bell S., O'Halloran K., Saw J., and Zhao Y. *Women in Science in Australia: Maximizing Productivity, Diversity and Innovation*, in: Federation of Australian Scientific and Technological Studies (FASTS), 2009, <http://www.fast.org/images/news2009/fast%20women%20in%20science%5B1%5D.pdf>; Jacobsen Spielman L., *Equity in mathematics education: unions and intersections of feminist and social justice literature*, in: H. Forgasz & F. Rivera (Eds.), *Towards equity in mathematics education: Gender, culture and diversity*. Berlin: Springer, 2012, pp. 39-56; Joensen J., Nielsen H., *Math and gender: is math a route to a high-powered career?*, "IZA Discussion Paper", 2013, Nr 7164.

підхід широко використовують у школах з роздільною освітою в Європі, США, Австралії. Головними протиріччями цього напрямку концептуалізації гендерної освіти є його есенціалізм, спроби виявити певну незмінну чоловічу або жіночу сутність, що неодмінно веде до бінарізації та посилення диференціації.

Стратегії подолання гендерного диспаритету у вищій освіті

Більшість європейських країн розробила політику чи підтримала проекти, спрямовані на подолання нерівності статей у сфері вищої освіти. Деякі країни упроваджують конкретні положення щодо гендерної рівності в законодавство чи в урядові стратегії й роблять їх обов'язковими для закладів вищої освіти для створення своєї власної політики гендерної рівності. Як уже зазначалося, існує дві основні гендерні проблеми в європейських країнах на рівні вищої освіти: горизонтальна та вертикальна сегрегація. По-перше, практично всі країни стурбовані горизонтальною сегрегацією. Проблема полягає в тому, що жінки й чоловіки вибирають різні сфери навчання у вищій освіті, і жінки недостатньо представлені в галузі науки і техніки. По-друге, низка країн (Бельгія, Чехія, Німеччина, Греція, Іспанія, Франція, Нідерланди, Австрія, Словенія, Швеція, Сполучене Королівство та Норвегія) стурбована вертикальною сегрегацією. Ця проблема пов'язана з нинішнім поняттям «скляної стелі» у вищій освіті та науці: у той час, як число жінок перевищує кількість чоловіків серед випускників закладів вищої освіти, вони недостатньо представлені на рівні аспірантури й докторантури, менше жінок і серед професорсько-викладацького складу в університетах³⁰. Отож, розглянемо докладніше європейські стратегії подолання гендерної

³⁰ *Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice)/ <http://www.eurydice.org>

нерівності у вищій освіті, що здійснюються в таких напрямках: стратегії подолання горизонтальної сегрегації та стратегії подолання вертикальної сегрегації.

Стратегії подолання горизонтальної сегрегації:

– *Стратегія деконструкції* передбачає виявлення патріархальних гендерних стереотипів в освітньому процесі та їх редукування, створення гендерно-нейтрального навчального середовища.

– *Превентивна* стратегія передбачає вивчення причин та розробку заходів, спрямованих на зменшення вибуття чоловіків із педагогічних професій та запобігання відсіву юнаків-студентів із педагогічної освіти.

– *Інформаційно-заохочувальна* стратегія передбачає розробку і впровадження інформаційно-просвітницьких проєктів, проведення «інформаційних днів» у школах, розповсюдження методичних та довідкових матеріалів.

– *Репрезентативна* стратегія передбачає презентацію гендерно-атипових професійних ролей, прикладів для наслідування для школярів і студентів, коучинг, консультування.

– *Професійно-орієнтаційна* стратегія має на меті зруйнувати традиційні гендерні стереотипи у виборі професії. Ця стратегія передбачає організацію «Днів відкритих дверей», під час яких компанії та науково-дослідні установи запрошують майбутніх студентів, щоб презентувати їм напрямів професійної діяльності, які вони традиційно не беруть до уваги.

– *Позитивно-дискримінаційна* стратегія передбачає надання преференцій представникам тієї чи тієї статі, наприклад, надання додаткових балів під час вступу у ЗВО на традиційно непопулярні для певної статі спеціальності.

Стратегії подолання вертикальної сегрегації:

– *Інформаційно-просвітницька* стратегія передбачає створення центрів із підвищення статусу жінок в науці, національних спілок жінок-професорів, координаційних центрів із гендерних досліджень, що проводять роботу з коучингу, інформування та консультування наукових і політичних установ.

– *Організаційно-управлінська* стратегія передбачає зобов'язання на законодавчому рівні ЗВО затверджувати і повною мірою застосовувати стратегії щодо забезпечення гендерної рівності: проведення прозорої процедури найму та політики впровадження оптимального балансу робочого часу (гнучкий робочий графік, створення дитячих дошкільних установ, сприяння поверненню жінок після перерви в кар'єрі).

– *Позитивно-дискримінаційна* стратегія передбачає надання преференцій представникам тієї чи тієї статі. Наприклад, надання фінансових дотацій університетам за сприяння кар'єрному просуванню жінок-викладачів і професорів, застосування системи фінансування університетів, у якій фінансові ресурси залежать від збільшення кількості жінок, які працюють викладачами, фінансове заохочення жінок до повернення до роботи після перерви в кар'єрі, пов'язаної з народженням і доглядом за дітьми.

Ці стратегії є взаємодоповнюваними та реалізуються у співпраці університетів, місцевої влади, закладів шкільної освіти та роботодавців.

Гендерний підхід в освіті: українські реалії

Реформування української системи освіти на демократичних засадах, враховуючи сучасні євроінтеграційні процеси, потребує залучення гендерного компоненту на всіх рівнях освітньої системи, як чинника становлення суспільства рівних можливостей. Аналіз стану впровадження гендерного підходу у вітчизняну освітню систему засвідчує його формальний характер, фрагментарність та відсутність комплексного, інтегративного підходу. Наразі у закладах вищої освіти (здебільшого педагогічних) Житомира, Києва, Львова, Луганська, Луцька, Одеси, Сум, Тернополя, Ужгорода, Харкова та в інших містах України у навчальні програми впроваджені курси гендерного спрямування, діють гендерні лабораторії, центри. З 2012 року

в Україні діє мережа осередків гендерної освіти, яка проводить роботу з упровадження гендерних підходів у навчальний процес закладів вищої освіти. Наразі мережа об'єднує понад 40 гендерних центрів, лабораторій, кафедр по всій Україні. Серед здобутків українського гендерного адвокаційного руху варто назвати затвердження Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року (11 квітня 2018 р.) та запровадження антидискримінаційної експертизи шкільних підручників з 2017 року.

Знаковим також стало відкриття першої в Україні фахової магістерської програми підготовки дослідників гендерної проблематики в сучасному суспільстві. Магістерська програма зі спеціальності «Соціологія» за освітньою програмою «Гендерні студії» була відкрита на факультеті соціології Київського національного університету імені Тараса Шевченка у співпраці з Лундським університетом (Швеція) у 2017 – 2018-му навчальному році.

Але незважаючи на деякий прогрес, упровадження стратегій подолання гендерного диспаритету в українську систему вищої освіти супроводжується низкою труднощів та обмежень і об'єктивного, і суб'єктивного характеру. З нашого погляду, до основних варто зарахувати:

1. Постановочний характер вирішення гендерних проблем сучасної освіти, формальність, непослідовність та фрагментарність на праксеологічному рівні. Формальний характер упровадження гендерного підходу проявляється в затвердженні стратегій досягнення гендерної рівності де-юре та постановочний характер вирішення гендерних проблем де-факто.

2. Відсутність дієвої загальнонаціональної стратегії та дорожньої карти подолання гендерного диспаритету в освіті, формальне зарахування гендерних проблем освіти до державних стратегій та програм.

3. Концептуальна еkleктичність упровадження гендерної освіти в Україні, що виявляється у свідомому (чи несвідомо-

му) поєднанні різних напрямів концептуалізації гендерно орієнтованої освіти в тих питаннях, які суперечать одне одному і навіть у підміні гендерно орієнтованої парадигми статево-рольовою. Насамперед, це стосується репрезентації образів фемінності, маскулінності та андрогінії. Типовими проявами еkleктичності є репрезентація патріархальних образів маскулінності та фемінності у навчально-виховному процесі, розуміння андрогінної гендерної культури як партнерських, рівноцінних взаємин в особистісній, сімейній, соціальній, професійній сферах.

4. Функціонування традиційних патріархальних гендерних стереотипів в українському суспільстві загалом та освіті зокрема.

5. Методична проблема впровадження гендерної освіти у закладах вищої освіти пов'язана з вибором ефективних педагогічних стратегій, прийомів та методів.

6. Асоціювання гендерно орієнтованої освіти лише з радикально-плюралістичним напрямком її концептуалізації, пропагандою ЛГБТ-рухів та розвиток на цьому підґрунті «антигендерного» руху, заснованому на протиріччях між традиційними статево-рольовими уявленнями українського суспільства та уявленнями статі та гендеру як континууму, притаманне радикально-плюралістичному напрямку концептуалізації гендерної освіти.

7. Неготовність викладачів до інноваційної діяльності та саморефлексії.

На нашу думку, необхідними умовами впровадження гендерно орієнтованої освіти в національну систему освіти є такі:

1. Розвиток у всіх суб'єктів навчально-виховного процесу ставлення до гендерної освіти як до інструменту подолання гендерної нерівності, кроку до демократичного суспільства рівних прав і можливостей, можливості рефлексії проблеми демократичних цінностей, прав, свобод та рівності й самоцінності кожної особистості, незалежно від статі.

2. Концептуалізація національної стратегії гендерної освіти на основі соціал-конструктивістського розуміння гендерної рівності в освіті як рівності результатів. Оскільки розбіжності між запозиченими дискурсами рівності та практиками реального життя є джерелом протиріч становлення особистості, та, зважаючи на високий рівень гомофобії українського суспільства, проблеми множинної ідентичності повинні викладатися інформативно та безоціночно, не бути гіперболізованими та замовчуваними.

3. Холістичний характер упровадження гендерної освіти.

4. Зміщення фокусу навчально-виховного процесу на формування критичного мислення задля розвитку у студентів здатності самостійно викривати та редукувати гендерні стереотипи.

5. Використання принципів гендерно чутливої педагогіки, підвищення гендерної компетентності викладачів, управлінського та адміністративного персоналу; усвідомлення викладачами відповідальності щодо ретрансльованих ними (свідомо чи несвідомо) гендерних стереотипів.

6. Використання в навчально-виховному процесі адекватного методичного інструментарію.

7. Імплементацийні стратегії подолання гендерної нерівності повинні бути спрямованими на взаємодію та співпрацю закладів вищої освіти із середніми школами, державними та громадськими організаціями, науково-дослідними установами, компаніями та виробничими підприємствами.

8. Доцільним є запровадження державної політики підтримки інноваційної діяльності університетів у питаннях встановлення гендерної рівності.

Підсумовуючи вищенаведене, варто зазначити, що гендерна рівність в освіті є поліаспектним та багатовимірним явищем, що в Україні розвивається між Скіллою патріархальних схем та упереджень та Харібдою антигендерного руху. Подолання гендерної нерівності в суспільстві, становлення вільної від впливу гендерних стереотипів трансгресуючої особисто-

сті можливе лише за умови комплексного, системного впровадження гендерно орієнтованого підходу в усі компоненти освітньої системи: освітні інститути, технології і філософію освіти та забезпечення послідовності та наступності цього процесу. Імплементацийні стратегії подолання гендерної нерівності повинні бути взаємодоповнюваними, застосовуватися комплексно та бути спрямованими на взаємодію та співпрацю закладів вищої освіти з середніми школами, державними та громадськими організаціями, науково-дослідними установами, компаніями та виробничими підприємствами.

МІСЦЕ ТА РОЛЬ ЕТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН В СУЧАСНІЙ УНІВЕРСИТЕТСЬКІЙ ОСВІТІ

Наталія Бойченко

Окремі аспекти реформування вищої освіти, зокрема перетворення університетів на своєрідне підприємство з продукування й надання освітніх послуг, нівелюють зусилля з гуманізації та лібералізації всіх галузей сучасної вищої освіти. Наочним прикладом цієї загрозливої тенденції (у більшості вітчизняних університетів) є або повне витіснення дисциплін етичного спрямування на користь спеціальних дисциплін, або (у кращому випадку) переведення їх зі статусу нормативних дисциплін у статус дисциплін за вибором.

Усвідомлення всіма учасниками освітнього процесу значної та постійно зростаючої ролі «soft skills» (таких як здатність до ефективної комунікації, уміння вести діалог та досягати розуміння з іншими його учасниками за допомогою звернення до ціннісних засад та «позитивних» моральних практик), є важливим цільовим результатом навчання для всіх випускників закладів вищої освіти. Основним навчально-програмним засобом забезпечення цього є належний обсяг та рівень викладання етичних дисциплін у сучасній університетській освіті.

Сьогодні університетська освіта, утім як і вся вища освіта, продовжує зазнавати суттєвих змін, які позначаються не тіль-

ки на її якості, торкаються не тільки її якості, але й змісту. Дослідження та дискусії про необхідність реформування й трансформації вищої освіти вже стали своєрідним трендом. Чи не є ця проблема надуманою, штучною?

Описуючи класичну модель університету, В. фон Гумбольдт вказав на ключові аспекти функціонування університету – навчання та дослідження (науковий пошук). На його думку, для класичної моделі університету політичний чи ідеологічний тиск, поклоніння авторитетам чи догматизм у наукових шуканнях є неприпустимими та загрозливими. Університетська освіта, за переконанням В. фон Гумбольдта, має не просто поєднувати навчання та дослідження. Таке поєднання можливе лише за умови дотримання академічних цінностей, найважливішими з яких проголошується свобода у навчанні та викладанні¹. Розвиток підприємництва, економічні, політичні та соціальні зміни суспільства у ХХ ст. закладають підґрунтя для кризи в університетській освіті, а це певним чином впливає на її ціннісні параметри, які є не просто неусувними, а вихідними, засадничими для неї, адже без певних цінностей освіта практично неможлива.

У 1945 р. К. Ясперс наголосив на необхідності реформування університетської освіти, яка, адаптуючись до нових економічних умов, усе ж зберігала б «дух університету»². Університетський етос формують насамперед цінності, на які спираються всі учасники освітнього процесу. Ціннісна складова освіти є невід'ємною частиною етичних дисциплін, які своєю чергою мають забезпечити гуманізацію та лібералізацію всіх галузей сучасної вищої освіти. Нині університети вже не можуть слугувати тільки «кузнями кадрів» для ринку праці; їх функціонування перейшло в іншу площину, яка почасти ігнорує або ж не завжди враховує традиційні етичні цінності. Класичний «гумбольдтівський» університет відійшов у минуле, поступившись

¹ *Ідея Університету: антологія*, упоряд.: М. Зубрицька, Н. Бабалік, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька, Львів: Літопис, 2002, 303 с.

² Див.: Jaspers K., *The Idea of the University*, Beacon Press, 1959, 135 p.

дорогою університету-корпорації, університету-дослідному центру, науково-освітньо-промисловій корпорації. Зміни, що відбулися у світовій вищій освіті, є насправду глобальними інституційними змінами, вони не тільки не усунули наявні в ній етичні утруднення, але й спричинили появу цілого ряду нових проблем, що потребують переосмислення нових освітніх реалій. Університети не лише отримали певну автономію у складанні власних освітніх програм та розвитку наукових досліджень, але й стали вільним агентом ринкових відносин, формуючи свій перелік науково-освітніх послуг, реагуючи на відповідні стратегічні потреби ринку праці.

У контексті означених змін етичні дисципліни можуть і повинні сприяти «...переосмисленню нових інституційних реалій і відновленню тимчасово (але неминуче) втраченої ціннісної інтеграції університету...»³.

Вітчизняна система вищої освіти все більше відходить від застарілих освітніх стандартів радянського зразка та, хоч і повільно, інтегрується до європейського освітнього простору. У цьому контексті особливо гостро постає питання щодо цінностей, які мають стати ключовими в освітньому процесі.

Усе більш очевидно, що в сучасному інформаційному суспільстві університети мають відмовитися від простої трансляції знань на користь усвідомлення та розуміння організації принципів та взаємозв'язків між явищами; запам'ятовування фактів має поступитися місцем творчому мисленню, пасивне навчання – активному, а фрагментоване знання – контекстуальному. Нарешті, важливим є усвідомлення потреби змінити цілі й засновки освіти від абстрактних гуманістичних принципів до етичних та академічних цінностей, орієнтованих на людину як конкретну особистість. Розвиток сучасного суспільства формує нові суспільні цінності та подає своєрідний запит

³ Бойченко Н., *Застосування інституційного підходу до етичної концептуалізації функціонування сучасного університету: межі і можливості*, «Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії», 2015, № 61, С. 68.

на фахівця, який би міг мати певні навички «hard & soft skills», які своєю чергою мають стати прогнозованими результатами освоєння тих чи тих освітніх університетських програм. Система навчання та виховання у вищій школі суттєво відрізняється від шкільної передусім тим, що перша насамперед спрямована на формування особистості майбутнього спеціаліста, набуття ним компетенцій, яких вимагає роботодавець. Така ситуація потребує від викладача вищої школи відшукування нових шляхів та методів навчання й спілкування зі студентством відповідно до освітньої ситуації. Доволі часто традиційні методи педагогічної дії та спілкування не спрацьовують в університетському освітньому просторі. Швидкість поширення інформації та надзвичайні темпи приросту знань спричиняють ситуацію швидкої девальвації знань, умінь та навичок, що зараховуються до «hard skills», а університетські освітні програми не можуть бути настільки варіативними, щоб швидко й ефективно реагувати на постійні зміни в науці й техніці. Інші навички «soft skills» не знаходяться в такій залежності від еволюції наукових знань та технічного прогресу. «М'які» навички важко виміряти чи обчислити, але незаперечним є той факт, що вони надзвичайно важливі і для самих отримувачів освіти, і для роботодавців і суспільства загалом. Адже до таких навичок належать уміння працювати в команді, знаходити вірні рішення, використовуючи критичне мислення, розв'язувати етичні утруднення, що виникають під час практичної діяльності, застосовувати позитивні моральні практики, налагоджувати комунікацію, підґрунтям якої є врахування цінностей інших осіб та толерантне ставлення до соціокультурних, політичних, релігійних відмінностей та вподобань.

Чи можемо ми з упевненістю стверджувати, що маємо точний перелік навчальних дисциплін і курсів, освоєння яких у межах освітніх університетських програм сприятиме формуванню «soft skills»? Ствердну відповідь на це запитання дати важко. Варто лише зазначити, що безумовно в такому переліку дисциплін й курсів мають бути філософія, етика та інші

гуманітарні дисципліни. Сьогодні, на жаль, у більшості вітчизняних університетів не лише серед представників адміністрації, але й серед професури відсутнє належне усвідомлення необхідності викладання дисциплін етичного спрямування. Проаналізувавши освітні програми різних вітчизняних університетів, потрібно констатувати, що такої дисципліни як «Етика» в більшості освітніх програм немає; присутній загальний курс філософії та в окремих ЗВО – прикладні етичні дисципліни (але вони зосереджені переважно на практичних аспектах професійної діяльності випускника). Такий стан речей є не просто свідченням ціннісної кризи в освіті, він є загрозовим для всього суспільства. Освіта має слугувати формуванню моральної автономії особистості через її залучення до розуміння етичних норм, моральних практик, етичних категорій, здатності приймати рішення, покладаючись на раціонально усвідомлені вимоги сумління (як найвищого морального контролера). Суспільні цінності не тільки характеризують загальний соціокультурний рівень розвитку певного суспільства, але й містять в собі, по-перше, сукупність світоглядних цінностей особистості, які виражають її ставлення до наявних суспільних традицій (оцінка минулого), по-друге, прагматичні цінності, які уможливають цілісність та ефективність збереження особистості до наявних соціальних зв'язків й структури соціальних інститутів (оцінка теперішнього), а по-третє, суспільний ідеал, який втілюється у сукупність контрфактичних ціннісних орієнтацій особистості, її спрямованість на соціальні зміни (оцінка майбутнього)⁴. Інший ціннісний пласт являють собою цінності взаємодії системи освіти із суспільством. Розбіжності між цінностями, зумовленими значенням системи освіти в суспільстві та внутрішніми цінностями цієї системи, простежуються під час здійснення освітньої політики. Академічні цінності, які постають регулятивними орієнтирами для організації функціонування цього простору, мають

⁴ Див.: Бойченко Н., *Контрфактичність цілей університетської освіти*, «Філософія освіти», 2016, № 1 (18), С. 136-159.

свої численні прояви – від академічної свободи до академічної мобільності, і є важливою складовою легітимації тих принципів, що визначають цю освітню комунікацію. Водночас не менш важливим є збереження досягнень та здобутків національної системи вищої освіти під час поступового входження в європейські освітні структури та узгодження освітніх планів та програм. Ці процеси все більше актуалізують осмислення та застосування «комунікативної методології у забезпеченні опанування ціннісно-функціональними зв'язками у здійсненні освітньої комунікації у вищій школі»⁵.

Головним реципієнтом освітніх послуг є студент, тож організація освітньої комунікації має бути дуже чутливою щодо його запитів. Інша річ, що такі запити також мають бути введені в рамки цінностей освіти. Навчання, на наше переконання, не має бути різновидом споживання специфічного товару, оскільки до загрози руйнування комунікації надмірним адмініструванням додається не менш небезпечна, а з точки зору кінцевих цілей освіти – значно серйозніша загроза змістового розриву між привілейованими експертами як володарями ексклюзивних знань, і аморфним натовпом отримувачів фрагментарної, «підготовленої», дидактично спрощеної «поживної маси» знань. Усе ж, коли ми говоримо про освітні інститути, ідеться не просто про трансляцію якогось особистого досвіду чи пов'язаних із ним цінностей, але про певні загально визнані рамки цінностей освіти⁶.

Далеко не останню роль у формуванні національних стандартів освіти, її змісту та спрямованості відіграють міжнародні документи з реорганізації вищої освіти, що серед інших вимог містять моральні вимоги до академічної спільноти. Єдиний освітній простір, проголошений Болонською декла-

⁵ Бойченко Н., *Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософська рефлексія*, https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Boychenko_26.02.2016_disertac.pdf

⁶ Див.: Бойченко Н., *Сучасний університет: ціннісно-етичний вимір*, Київ: Промінь, 2015, 295 с.

рацією, повинен сприяти розвитку в суспільстві демократичних цінностей, що, безумовно, має відношення до етики академічної спільноти Європи. Ще одним відомим та важливим міжнародним документом, який свідчить про зростання уваги до етичної проблематики в освітньому просторі, є «Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти», прийнята 2004 р.⁷ У тексті декларації наголошується на необхідності обговорювання, осмислення та широкого впровадження нових етичних та моральних зобов'язань, що виникли внаслідок розширення й трансформації місії сучасного університету. Цінності та етичні норми є невід'ємною складовою у функціонуванні університетської освіти, а все більш важливу роль в освітньому й науковому середовищі почали відігравати ключові цінності академічної спільноти, серед яких чесність, довіра, прямота, повага, відповідальність й підзвітність. Означені цінності не тільки важливі самі собою, а й життєво необхідні для забезпечення ефективності та якості навчання та дослідницької діяльності. Отже, морально-етичні цінності університету як цінності академічні мають долати розбіжності групових інтересів усередині університету, враховувати різну політичну та релігійну ангажованість всередині цих груп, зважати на етнічні та релігійні розбіжності. Саме така моральна практика, толерантне ставлення до «іншого» та його поглядів і вподобань, може слугувати для всього суспільства прикладом чуйності, об'єктивності та чесності. Очевидно, що попри всі реформування та зміни, місією університету має бути свідчення про існування цінностей, які не зводяться до інтересів окремих політичних груп та суспільних класів, етнічних чи національних спільнот. «Академічна культура також створює умови для формування середовища, у якому учасник університетського життя може зростати як людина. Етос академічних свобод веде до пробудження усвідомлення гідності та вну-

⁷ Бухарестская декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе (2004), CEPES, Бухарест, <http://www.sde.ru/files/t/pdf/2.pdf>

трішньої суверенності студента і як науковця, і як людини. А це пробудження стає найкращим гарантом дотримання академічної чесності й захистом перед зловживанням академічними свободами»⁸.

Випускник медичного університету повинен орієнтуватися не лише на внутрішні стандарти доказової медицини, оскільки сьогоднішні темпи й напрямки розвитку останньої обумовлюють доволі чітку орієнтацію на застосування міждисциплінарного, інтегративного підходу до сучасної науки. Усе більш актуальним є запит на фахівця, що буде орієнтований на універсальні світоглядні принципи та й загальнолюдські цінності, зможе застосовувати ці знання у своїй практичній діяльності.

Сучасна медицина міцно пов'язана з технологією, вона починає, подібно до технології, маніпулювати своїми власними об'єктами дослідження. Наука та технології стають могутньою силою, що змінює думки, звички, спосіб життя, ідеали та цінності людини, породжують принципово нові моральні проблеми, зумовлені конфліктом наукових і загальнолюдських цінностей. Зміна характеру медицини як фундаментальної науки й діяльності, набуття медициною статусу потужного соціального інституту потребує перегляду наукових концепцій здоров'я та благополуччя, усієї філософії медицини й надання медичних послуг, виходячи з сучасних досягнень світової філософської думки, філософської антропології, філософії та аксіології науки. З точки зору сучасної філософської думки, обмеженість медицини як науки, зокрема, полягає у відсутності цілісного погляду на пацієнта як особистість та відокремленості природничих наук від соціогуманітарних знань та загальнолюдських цінностей, що веде до накопичення негативних тенденцій: звуження світогляду лікарів, зведення гуманістичних цілей та духовних вимірів медицини до суто

⁸ Добко Т., Академічна культура як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії. http://www.experts.in.ua/baza/analytic/index.php?ELEMENT_ID=10956

прагматично спрямованої технічної діяльності. Глобальні проблеми людства свідчать про те, що лікарі не можуть і далі обмежуватися власне внутрішніми стандартами доказової медицини. Медична освіта повинна бути орієнтована на універсальні світоглядні принципи, міждисциплінарний та трансдисциплінарний підходи сучасної науки й загальнолюдські цінності, а лікарі-дослідники, клініцисти мають виходити на рівень філософського осмислення й обґрунтування нормативно-правових, моральних і наукових стандартів своєї професійної діяльності.

Медицина завжди була й лишається сферою взаємин між людьми, яка є надзвичайно чутливою до точки зору етики, адже від рішення лікаря залежить нерідко не лише здоров'я, але й життя пацієнта, його місце в суспільстві та можливість повернення до повноцінного соціального життя. В умовах сучасного глобального інформаційного суспільства ефективно поширюються не лише медичні досягнення, але й будь-яка інформація і про лікарів, і про пацієнтів, і про медичні заклади, і про ставлення до них громад та взаємодію з ними немедичних організацій – комерційних, правових, політичних, релігійних тощо. Таким чином, крім знання проблем власне медичної етики та медичної деонтології, а також уміння їх ефективно розв'язувати, сучасний лікар має бути компетентним у широкому колі питань сучасної моралі, знати класичні та модерні етичні парадигми, уміти коректно розрізняти причини та наслідки складних етичних ситуацій, які перманентно виникають у лікарській практиці. Професійні рішення медичного працівника завжди мають моральну складову, уміння виносити обґрунтоване етичне судження зміцнює професійну впевненість лікаря, є свідченням його високої професійної компетентності. Чітка етична позиція лікаря при цьому визначає необхідність та межі прийняття на себе відповідальності в кожній конкретній ситуації виконання професійних обов'язків.

Варто окремо зупинитися на важливості формування освітніх програм для медичних закладів вищої освіти, післядипломної освіти та нових програмах із підготовки докторів філософії в медицині з урахуванням філософсько-етичної складової. Гуманітарній складовій в освіті лікарів України, на жаль, не надають належної уваги. Попри негативні тенденції до скорочення програм гуманітарного спрямування в усіх ЗВО України, актуальність дисциплін філософсько-етичного спрямування неухильно зростає. У Національній медичній академії післядипломної освіти в складі освітніх програм для інтернів усіх спеціальностей є короткий цикл «Біоетичні та етико-деонтологічні засади діяльності лікаря», цикл «Гуманітарні аспекти клінічного мислення». Для слухачів, які отримують післядипломну освіту, пропонуються цикли «Етика і деонтологія лікарської діяльності». Більші за обсягом цикли спрямовані на отримання відповідних знань та умінь аспірантами, викладачами, науковими співробітниками. Це такі цикли: «Етика біомедичних досліджень»; «Філософія, сучасна методологія наукових досліджень та біоетика»; «Сучасні моральні теорії і принципи та їх використання в медичній практиці» (за вибором). Згадані програми⁹ спрямовані на ознайомлення слухачів зі змістом та особливостями сучасних моральних теорій та принципів, залучення до фундаментальних моральних цінностей, перетворення їх у стійкі переконання та мотиви поведінки, пробудження відчуття відповідальності за самовдосконалення для ефективного орієнтування серед моральних викликів сучасної медичної практики.

Одним із ефективних напрямів якісних змін у системі вищої медичної освіти є трансформація концепції медицини як наукової теорії та практики на засадах етичного та біоетичного світогляду, цінностей і принципів. Біоетику можна визначити як міждисциплінарне знання й практику, що поєднують у собі цінності об'єктивної науки та загальнолюдські цінності; вона

⁹ Див.: *Матеріали для підготовки докторів філософії (PhD)*, <https://nmpo.edu.ua/s/np/k/filosofii/navchalna-robota>

пропонує етичні принципи та норми з метою збереження та розвитку життя людини, людства, інших живих істот, природних об'єктів у спільному світі¹⁰. Змістовно біоетика структурована принципами поваги до автономії та гідності особистості, справедливості, вразливості, іншими етичними принципами та цінностями.

Адекватне розуміння специфіки та суті гуманізації медичної освіти можна очікувати передусім від філософсько-етичного підходу до неї, а, відповідно, ціннісно базовими в наданні гуманістичної медичної освіти також варто визнати філософські та етичні компетенції. Звісно, це не означає, що вони можуть змістовно замінити фахові, однак безумовно значить, що філософська методологія, етичні категорії та цінності формують і створюють мотиваційну основу для набуття спеціальних знань. Останні можна опанувати незалежно від філософії та етики, однак, саме ці дисципліни створюють адекватну ціннісну основу, яка унеможлиблює цинічне застосування набутих знань у негуманних та антигуманних цілях.

У традиційному суспільстві мораль насамперед – це інтегруючий фактор, і через це вона є однією з основних складових розвиненої символічної системи цього суспільства. Сучасне постіндустріальне, інформаційне суспільство обумовлює диференціацію моралі за соціальними системами, соціальними інститутами, соціальними групами, вона стає очевидно релятивною. Надзвичайно важливою передумовою формування етичного кодексу в лікарській професії є зразки етичної поведінки, які представляють конкретні особистості в конкретних професійних ситуаціях. На відміну від критеріїв компетентності, які спираються на загальноновизнані та об'єктивні знання й уміння, притаманні певній професії, критерії етичності поведінки мають властивості не стільки універсальні, скільки контекстуальні, контрфактичні. «В області етики кінцева оцінка

¹⁰ Пустовіт С. В., Бойченко Н. М., *Викладання філософії у навчальних закладах післядипломної медичної освіти: місце етичної та біоетичної проблематики*, «Інтегративна антропологія», 2018, № 1, С. 4-9..

моральності вчинку спирається не на наявність етичних знань (понять, принципів, зобов'язань і т.п.), а на вміння їх правильно застосовувати в конкретних ситуаціях, які нерідко характеризуються явними або прихованими моральними колізіями¹¹. Пов'язуючи мораль із практикою, ми можемо думати про неї як про реальну й об'єктивну, але водночас і як про те, що пов'язане традицією з культурною історією людства.

Яким чином міркування багатьох філософів-моралістів, наприклад деонтологія Канта чи утилітаризм Мілля, можуть бути трансформовані чи експліковані у «процедури прийняття рішень», за допомогою яких можна визначити необхідну дію з певної множини можливих дій; яка дія з цієї множини є морально обов'язковою й виправданою? Етична теорія, що має тисячолітню історію свого розвитку не завжди виявляється дієвою в ситуаціях практичних моральних дилем, особливо в лікарській професії.

Чи може етична теорія загалом, та етичний кодекс як своєрідна вершина її концептуалізації функціонувати як «інструкція» до моральної практики? Відповіді на ці непрості питання, очевидно, не можуть бути однозначними. Кодифікація певних ключових положень професійної етики в лікарській професії є надзвичайно важливою, але тільки нормативних зусиль недостатньо для того, щоб кодекс «запрацював». Знати про етику, належну поведінку, чесноти – це добре, але знання не означає виконання чи сповідування принципів, норм та ідеалів, проголошених у кодексі. У цьому сенсі має бути присутній деякий внутрішній примус до правильної та моральної дії, раціоналізована моральна практика. Завдяки моральній практиці стає можливим втілення чеснот, їх об'єктивація. Етичні проблеми виникають у конкретних практичних ситуаціях, тому моральний вибір тут носить контекстуальний характер, що вимагає

¹¹ Бойченко Н., *Этический кодекс преподавателя университета и современная эволюция общественной морали*, «ПНИО», 2013, №5, <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskij-kodeks-prepodavatelya-universiteta-i-sovremennaya-evolyutsiya-obschestvennoy-morali>

певної прогностики, зокрема, вивчення й розмірковування про варіанти та їх потенційні наслідки. У таких випадках у якості своєрідного довідника може слугувати етичний кодекс лікаря – систематизований виклад моральних принципів, норм і правил, який застосовує моральні та ціннісні судження до медичної практики.

У медичній освіті незалежно від її рівня надзвичайно важливим стає знання специфіки етики та аксіології як наук, які ґрунтуються на цінностях, нормах та принципах і визначають моральну поведінку лікаря, його відповідальність не тільки перед самим собою, окремим пацієнтом, а й перед суспільством.

Література:

1. Бойченко Н. Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософська рефлексія. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/01/Boychenko_26.02.2016_disertac.pdf.
2. Бойченко Н. Застосування інституційного підходу до етичної концептуалізації функціонування сучасного університету: межі і можливості. «Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії». 2015. № 61, С. 67–77.
3. Бойченко Н., Контрфактичність цілей університетської освіти. «Філософія освіти». 2016. № 1 (18), С. 136–159.
4. Бойченко Н. Сучасний університет: ціннісно-етичний вимір. Київ : Промінь, 2015. 295 с.
5. Бойченко Н. Этический кодекс преподавателя университета и современная эволюция общественной морали. «ПНУО». 2013. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/eticheskiy-kodeks-prepodavatelya-universiteta-i-sovremennaya-evolyutsiya-obshchestvennoy-morali>.
6. Бухарестская декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе. CEPES. Бухарест. URL: <http://www.sde.ru/files/t/pdf/2.pdf>.
7. Добко Т. Академічна культура як необхідна передумова ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії. URL: http://www.experts.in.ua/baza/analitic/index.php?ELEMENT_ID=10956.
8. Ідея Університету : антологія / упоряд. М. Зубрицька, Н. Баба-лік, З. Рибчинська. Львів : Літопис, 2002. 303 с.

9. Матеріали для підготовки докторів філософії (PhD). URL: <https://nmapo.edu.ua/s/np/k/filosofii/navchalna-robot>.
10. Пустовіт С. В., Бойченко Н. М. Викладання філософії у навчальних закладах післядипломної медичної освіти: місце етичної та біоетичної проблематики. «Інтегративна антропологія». 2018. № 1. С. 4–9.
11. Jaspers K. The Idea of the University. Beacon Press, 1959. 135 p.

THE SOPHISTS AND J. S. MILL ON THE EPISTEMOLOGICAL AS AN ETHICAL PROBLEM: A LEGACY FOR THE MODERN UNIVERSITY

Panos Eliopoulos

“Die Wahrheit! Schwärmerischer Wahn eines Gottes!
Was geht die Menschen die Wahrheit an”!
F. Nietzsche, *Über das Pathos der Wahrheit*, 1872.

Nietzsche in one of his earlier writings, while discussing the case of the Presocratic philosopher, Heraclitus, exclaims: “The truth! Dazzling enthusiasm of a god! What is the truth to people?”¹. In this line, he does not reject truth for the people; he rather welcomes it for man, but for man as a god. Apart from these implications in Nietzsche’s message that connote some sort of perfected nature and a subsequent capacity for knowledge, John Stuart Mill, as well as the Sophists, become aware of the moral insinuations of the epistemological issue; much more, even indirectly sometimes, they comprehend the perplexities of the

¹ Nietzsche F., *Über das Pathos der Wahrheit*, Gutenberg, Athens 2015, p. 33.

problem of an educational approach that considers both². Mill believes that “in every syllogism there is an intermediate part of the process, between the beginning, when the premises are translated from things into signs, and the end, when the conclusion is translated back from signs into things”³. Certainly it is too early in the history of philosophy for the Sophists to have elaborated such a complicated thought in similar terminology. Nonetheless, this does not mean that the Sophists are not precisely informed that things, through language, become no more than signs; thus exploitable in public discourse. Instead of allowing that to be an impediment, they highlight it as the cornerstone of their approach even though they risk the possibility of a teaching that not only becomes neglectful but perhaps totally defiant of moral necessities. That attitude to knowledge, that approaches the sphere of rhetoric and oblivion of the ethical problems that go with it, is often a wound for today’s University. In this paper we shall see how the Sophists as well as the British philosopher may give us some valuable insights in a form of a spiritual legacy for the University of our era. At the same time, we will make an attempt to detect those main links between the epistemological and the ethical problem, a coherence that quite often seems lost in the turmoil of our highest education.

To begin with, the Sophists are significantly more known than Mill to have explored towards that direction. Of course, in the history of Philosophy, the great contribution of the Sophists has sometimes been neglected. Originally though, the word *Sophist* derives from the word *sophos* that means the “man of wisdom”. The Sophists are certain *sophoi*, wise men, quite in the mode of today’s university teachers, who claim to be able to use reason and speech properly. However their knowledge could be diverted as a logical

² Cf. Findlay G., Mill on Education, in: C. Macleod and D. Miller (eds.), *A Companion to John Stuart Mill*, Wiley-Blackwell, Oxford 2017, pp. 504-517; Cf. Donner W., *The Liberal Self: John Stuart Mill’s Moral and Political Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca, NY 1991.

³ Mill J. S., *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, eight edition, Harper and Brothers, New York 1882, book II, chapter VI, 2.

fallacy. This does not happen accidentally or in an unwelcome manner; mostly it is the aftermath of a skill that politicians even in our time use to persuade their audience. Despite the criticism of ancient and earlier writers and our narrow knowledge of them and of their teachings, due to the fact that the majority of the Sophists' own texts have unfortunately been lost, these innovative thinkers aimed at creating educated young people who would possess the capacity of political and rhetorical speech, without any real interest in truth. This shows the direction of education not towards excellence but towards some economic benefit, and the support of a class of aristocratic education that excludes any public involvement⁴. This, in our epoch, unfortunately remains quite true, with some of that era's repercussions even now. Consequently, according to the Aristotelian model of logic, the Sophists invest their time in the dialectical and rhetorical reasoning, not in the scientific one. They often foster an intense pessimism as regards the general findings of knowledge and truth, challenging the very possibility for science. While seemingly, this is a major difference with the University of today, still there is great resemblance as regards the prevalent rhetoric, a rhetoric that comes from inside the University and is supposed to be critical while it somehow fails to do so, at least in particular, although very urgent, social and political issues. Moreover, our universities are practically divided in those which are for wealthy people and those which are not. Similarly, in addition to the above, the Sophists, by teaching with a fee, excluded any able-to-learn young person from education, since that person was unable to provide the exact amount of money for his apprenticeship.

This disassociation from the need for real inferences, or for a general truth though, comprises also a discontinuation of the quest for moral influences. To answer that thoroughly, first we need to discern how these Greek teachers meant the two together and that in the context of a higher form of education, especially addressed

⁴ Cf. Kerferd G., *The Sophistic Movement*, Cambridge University Press, Cambridge 1981, passim.

to those who could manipulate political power. For the Sophists, the problem of education is at the same time an epistemological problem and a problem of method. In support of the above, it can be fairly stated that Protagoras is obviously moving away from the clear cognitive-theoretical frame of empiricism and claims that knowledge is the product of two factors, the thing that lies outside of us and our own senses. The result of the above approach is that man knows the objects, not as they exist on their own, but as they are shown inside, after the cognitive impressions have undergone a purely subjective process. Man, therefore, constitutes the measure of things and validates subjectively and in quite relative terms what exists and what does not exist⁵. He therefore lacks the possibility of objective truth, as the world is as it is presented, as it is found in its phenomenological dimension. Everywhere exists nothing but the human experience, completely personalized and without the ability to change into universal knowledge. The extension of the above, according to Protagoras, is found in the view that two opposing proposals apply to everything, a view that cancels the logical principle of contradiction, and leads to the omnipotence of rhetoric.

Gorgias the Sophist, likewise, praises the power of speech, which is compared with the effect of medical drugs on the body⁶. Rhetoric is the most powerful art, the way of persuasion towards the crowd and is by far more necessary than truth⁷. According to the thinker from Leontinoi, the deceptive speech is charming enough to change the human soul and mind. The professional orator does not seek validity or truth, but plausibility, the creation of impressions. In his rhetorical text *Elenis Encomium*, his intense interest in language

⁵ Cf. Classen C. J. (ed.), *Sophistik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1976.

⁶ Diels H.- Kranz W., *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Weidmann, Berlin 1903, pp. 523-535.

⁷ De Romilly, J., *The Great Sophists in Periclean Athens*, Clarendon, Oxford 1992, passim.; Cf. Brisson L., *Les Sophistes*, in: M. Canto-Sperber (ed.), *Philosophie Grecque*, Presses Universitaires de France, Paris 1997, pp. 89-120.

and education, though, is evident. More generally, his perceptions are characterized by a vivid mistrust towards any kind of objective knowledge, but also towards the ability of the language to accurately transfer and record the objective experience and the truth of each thing⁸. Prodicus, another famous Sophist, maintains that the most important thing is to know what the terms signify⁹, thus allowing some place to optimism.

Despite those evidently rather pessimistic views on epistemology, the Sophists appreciated highly the value of education¹⁰ and turned their interest into man, society and culture.

All in all, the main themes of their concern were: a) The multi-faceted education of young people and their moral behavior; b) The teaching of virtue; c) The contrast between “nature” and “law”; d) The relevance of knowledge and truth and e) the origin of religion and the sociological interpretation of religious beliefs. They thought that the mind is the instrument through which man perceives the world of objects, and that education associates man with the world of values and integrates virtue into human activity. Therefore, it is rather hasty to say that the unique new element, which is introduced by the Sophists, is exclusively the educative ideal of the orator, the “εὖ λέγειν” [to speak well]. However, the teaching of the Sophists primarily aims at creating a pedagogic scheme of political art, a civic education, and politicians capable of influencing, through rhetoric, the society in which they live, usually for their own benefit. This results in the non-adherence of the orator to the objective data; therefore, it is an overcoming of the epistemological criteria as well as of the realization of a moral mission among those who learn. Yet, Sophists argue that virtue is taught and that it is possible for every person to acquire

⁸ Diels H.- Kranz W., *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Weidmann, Berlin 1903, pp. 523- 535.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Gagarin M. and Woodruff P., *The Sophists*, in: P. Curd and D. W. Graham (eds.), *The Oxford Handbook of Presocratic Philosophy*, Oxford University Press, Oxford 2008, pp. 365–382.

the necessary skills to become a good citizen; that person is the master over the city’s decisions and therefore a man of superior virtues. At this point the inevitable contrast of the Sophists with the philosophers arises. The virtue that the former have in mind is quite different to that of the latter. The Sophists uphold that the citizen is the one who has the ability to influence the decisions of his city while the philosophers, especially Plato and Socrates, claim that the citizen is the one who does the right thing for the city and moves towards the Good¹¹. Plato, in particular, makes clear that rhetoric and power to affect the crowds are dissimilar to the art of the statesman and are subservient to that art¹². The Sophist thinks that the good for every person is what is useful for him and at the same time beneficial for the city. The philosopher believes that the good is what is in accordance with the laws and the values of the city, i.e. what is morally right¹³. For the Sophists, to speak well meant to speak persuasively and to teach rhetoric was to teach the art of persuasion that leads people to action.¹⁴

For Gorgias, to tell people what they know is to speak the truth, and this is in itself persuasive. Gorgias may have taken this idea from Parmenides, for whom “the one [route]— that [it] is, and that [it] cannot not be, is the path of Persuasion, for it attends upon truth”¹⁵. In this context, political excellence becomes one of their major aims and though the Sophists were not identified with political philosophers, they were expert debaters and orators and could prepare politicians to be able to persuade through their

¹¹ Marrou H., *A History of Education in Antiquity*, University of Wisconsin Press, Madison 1982, chapter VI.

¹² Plato, *Statesman*, 304 c-e.

¹³ Corey D. D., *The Greek sophists: teachers of virtue*, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Baton Rouge 2002, pp. 248-250.

¹⁴ Gagarin M., *Did the Sophists Aim to Persuade?*, “Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric”, Vol. 19, No. 3, University of California Press, Summer 2001, pp. 276-278.

¹⁵ Gallop D., *Parmenides of Elea: Fragments*, University of Toronto Press, Toronto 1984, pp. 54-55.

speech, excelling their values at the same time. Another significant aspect in the theories of the Sophists is the relationship between private and public deeds. Private deeds are good, so far as they go, but private deeds are not enough. Even those who are mostly occupied with their own business are extremely well informed on general politics. Moreover, when the Sophists speak of performing public deeds and participating in public affairs, they are not thinking of something merely minimal and they require certain skills. Voegelin has described these requisite skills in detail: "The mastery of typical situations and arguments in public debate, a stock of thorough knowledge with regard to the public affairs of the polis in domestic and imperial relations, a ready wit, a good memory improved by training, a disciplined intellect ready to grasp the essentials of an issue, the trained ability of marshalling arguments on the spur of the moment, a ready stock of anecdotes, paradigmata and sayings drawn from the poets for illustrating a point, general oratorical perfection, skill in debate leading to more or less graceful discomfiture of an opponent, a good appearance and bearing, natural and trained charm in conversation – all these were required for success in the competitive game of the polis"¹⁶. This description demonstrates quite efficiently how the overall understanding of education that the Sophists embrace is a humanitarian one. That is true up to a level, less than the level of declaration; that is why the Sophists are often mistrusted as enemies to the morality of the public, eventually also as immoral teachers themselves.

As far as the issues of education are concerned, Protagoras gives into it a more teleological-pedagogical character, even in the case of punishment¹⁷, as opposed to the opinions that accept punishment to be used suppressively and rather vindictively. This pedagogical

¹⁶ Voegelin E., *The World of the Polis*, Louisiana State University Press, Baton Rouge 1957, p. 270.

¹⁷ Protagoras believed that punishment should be used as a means of moral improvement for the person who makes a mistake and it should cause fear to others.

perception presupposes by principle that man can be educated and that his political virtue can be the foundation of the State. Without this correlation there could be neither any societal system nor any moral bond among the several people. The person who does not have a civic education must receive this education, he must even be corrected until he is advanced. But if he cannot be improved, he must be excluded from society or be killed. That is not just a reference to criminal justice but, according to Protagoras, to the State as a pedagogical force. What the Sophists mean here is that an exterior paradigm (be it the State or, in our days, the University) is essential in order to create coherence between the morality of the people and their own abilities on language and on politics. This educational perception about the State and its laws means that the State exerts a systematic influence on the education of citizens and shows that the life of the individual is subject to constant and indivertible pedagogical influences. This statement of Protagoras is quite groundbreaking for his time¹⁸, but can also be viewed in the light of today's measures¹⁹. According to Protagoras, in Plato's dialogue, the three forms of education²⁰, care, practice and teaching, complete each other in order to achieve the purpose of pedagogy; certainly, it needs to be noticed that these are applicable in today's higher education as well. All that is possible due to the fact that the Sophist from Abdera accepts the hegemonic role of the cognitive part in the actions of man.

The Sophists, though having a great influence on their time, have been criticized negatively, as we saw, by Socrates and Plato²¹. They

¹⁸ Gernet L., *Droit et société dans le Grèce ancienne*, Paris 1955, pp. 43-44.

¹⁹ This reference, although made in order to strengthen the view in favor of teaching virtue and that virtue can eventually be taught, leads to further comparisons with earlier views that considered punishment as a retaliation for the offense (τίσις) with the aim of restoring moral order and secular equilibrium (δίκη).

²⁰ Plato, *Protagoras*, 323 d.

²¹ Gagarin M. and Woodruff P., *The Sophists*, in: P. Curd and D. W. Graham (eds.), *The Oxford Handbook of Presocratic Philosophy*, Oxford University Press, Oxford 2008, pp. 365-382.

were thought not to be philosophers but paid teachers of wisdom, who sought to convey to the young people not true knowledge but the method to pass persuasively a lie as truth. But if we take a look at the core of their teaching we might discern how their pedagogical perceptions coincide today with the requirements of our age at the social, political and educational levels. We see the power of speech in both private and public life. Political speeches, ecclesiastical rhetoric, television debates and advertisements use the effect of persuasion and communication has become a game of impressions not of essences. The influence of Sophists on political thought²² affects all aspects of Athenian intellectual life as well. As Ebert remarks respectively: “The influence of Sophist philosophy on Realist politics is manifested on four levels. On the intellectual level, the Sophists’ rejection of Presocratic ontology has a significant impact on how history and politics are conceived. Epistemological Scepticism, the logical consequence of this rejection, is used by Athenian politicians to legitimize their Realist policies. This is done in three ways: Firstly by translating Sophist Subjectivism into Moral Relativism. Secondly by using the Law of Nature as a justification for Athenian Might is Right politics. And lastly by employing rhetoric as an instrument of power”²³.

Apart from these connotations on public and individual morality²⁴ as well as politics, hopefully it becomes evident that the Sophists practically support the idea that we can assert only the meaning of our words, and that can happen only within the context of our communication. But actually, in this way, we miss the essence or some property of what our words signify. This remains as a problem in the modern university, however the real trouble is not that it is an unsolved problem in epistemology but that its

²² Ibidem.

²³ Ebert C., *What makes an idea thinkable? The impact of Sophist philosophy on the politics of the Peloponnesian war*, Durham theses, Durham University, 2007, p. 65.

²⁴ Cf. Guthrie W. K. C., *The Sophists*, Cambridge University Press, Cambridge, 1971.

use and the insights that are originated from it might not have changed even today. As a matter of fact, dealing with words means that things are not irreplaceable anymore but also for the Sophists it means that we cannot be sure about either meaning, at least in terms of a proven truth. In comparison, and in order to shed some more light to that syllogism, let us see the argument of the Sophists with the aid of John Stuart Mill’s references in his *System of Logic*: “Assertion, in the first place, relates either to the meaning of words, or to some property of the things which words signify. Assertions respecting the meaning of words, among which definitions are the most important, hold a place, and an indispensable one, in philosophy; but as the meaning of words is essentially arbitrary, this class of assertions are not susceptible of truth or falsity, nor therefore of proof or disproof”²⁵. Along with what Mill clearly states, he also implies a thesis that the Sophists perhaps would hesitate to reject: namely that words cannot be identified with truth apart from a functional level or a level of social significance. Other than that, he insists that either a fact or a statement is said to be proved in the case that its truth is believed (thus it is not a necessary truth) by reason of some other fact or statement from which it is said to follow²⁶. Mill explains how “most of the propositions, whether affirmative or negative, universal, particular, or singular, which we believe, are not believed on their own evidence, but on the ground of something previously assented to, from which they are said to be inferred”²⁷. Mill believes that even to reason on something means no more than the acceptance of a proposition inferred from prior propositions. To reason is no other than the credence that a series of propositions receives in an ultimate or concluding form. Mill does not deny the rationalism of Plato and Socrates of course. But what he does is to give a solution to the misunderstanding that is of primary concern to the Sophists and to their educational scheme.

²⁵ Mill J. S., *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, eight edition, Harper and Brothers, New York 1882, book II, chapter I, 1.

²⁶ Ibidem.

²⁷ Ibidem.

Hence the Sophists practically reject our devotion to a rationalistic education or an education that claims rationalistic confirmations from the inside. Mill becomes of more help to the Sophists when he claims that what we call reasoning or inference is mere re-assertion in different words of what had been asserted before, but even so there is no more important intellectual habit, nor any the cultivation of which falls more strictly within the province of the art of logic, than “that of discerning rapidly and surely the identity of an assertion when disguised under diversity of language”²⁸. The Sophists, while cultivating the art of language as a form of a political art, do not neglect epistemological criteria. Quite the contrary, they seem to be interested in avoiding deception, at least for themselves, by recognizing the major thesis that language can thus be deceitful. What seems to emerge here as a problem of language²⁹ is no other than an exegesis of the dynamics of teaching and of the ways morality interferes with that teaching. Gorgias clarifies how the being cannot be the content of thought and cannot be perceived with certainty³⁰. Mill, in defence of a teaching against illusion, invokes that there are *idola tribus*, things we all collectively tend to accept and that there is a psychological tendency in that rather than a commitment to truth. As he notes: “the belief is not a conclusive proof of its own truth”³¹. Mill looks for a gnomon which refers equally to sciences and practical life. He upholds that logic underneath may be the same so that neither science nor common life need to be abandoned to psychologically guided beliefs³². This is

²⁸ Mill J. S., *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, eight edition, Harper and Brothers, New York 1882, book II, chapter I, 1.

²⁹ Kroon F., *Mill's Philosophy of Language*, in: C. Macleod and D. Miller (eds.), *A Companion to John Stuart Mill*, Wiley-Blackwell, Oxford 2017, pp. 207–221.

³⁰ Diels H.- Kranz W., *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Weidmann, Berlin 1903, pp. 523- 535.

³¹ Mill J. S., *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, eight edition, Harper and Brothers, New York 1882, book II, chapter VII, 3.

³² Mill J. S., *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, eight edition, Harper and Brothers, New York 1882, book III, chapter I, 2.

more than an epistemological affirmation of the danger of a certain absence of criteria according to logic; even more it is a warning that science may be cut off from practical life and its quests, isolated from the activities of the individual and its communities, although it continues to bear psychological influence on the masses.

While Mill is obsessed with the idea that the real problem is whether we draw conclusions from facts or from premises, he admits that each nominal conclusion is not really a conclusion, but a mere re-assertion of the premises. Practically he affirms two things that the Sophists would be quite willing to accept as well: a) no science is completely a science unless Logic is added to it, b) a huge part of what is presented as observation is no other than the inference of a conclusion. For Mill it is evident that: “we cannot describe a fact without implying more than the fact”³³ and that “all science consists of data and conclusions from those data, of proofs and what they prove: now logic points out what relations must subsist between data and whatever can be concluded from them, between proof and every thing which it can prove. If there be any such indispensable relations, and if these can be precisely determined, every particular branch of science, as well as every individual in the guidance of his conduct, is bound to conform to those relations, under the penalty of making false inferences – of drawing conclusions which are not grounded in the realities of things”³⁴. In other words conclusion is proved, instead of being and that is a major problem for the Sophists as well, one though that they are determined to use politically in their scheme for higher education. But more than everything, there is a certain adherence to human conduct, which is profoundly affected by conclusions that may, more than frequently, be erroneous and still be imbued into the social system.

³³ Mill J. S., *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, eight edition, Harper and Brothers, New York 1882, book IV, chapter I, 3.

³⁴ Mill J. S., *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, eight edition, Harper and Brothers, New York 1882, introduction; Cf. Donner W., *The Liberal Self: John Stuart Mill's Moral and Political Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca, NY 1991.

For that reason, for Mill, the issue of human liberty and of a certain morality that will safeguard that for everyone is secured by means of logical syllogisms, which are actually logical procedures that do not deny the possibility of truth. But in this there are problems again: "All inference is from particulars to particulars: General propositions are merely registers of such inferences already made, and short formulæ for making more: The major premise of a syllogism, consequently, is a formula of this description: and the conclusion is not an inference drawn *from* the formula, but an inference drawn *according* to the formula"³⁵. The Sophists would advocate that since we cannot do otherwise than "draw from the formula", we had better make use of the things which we really have in our hands, in education: making convictions possible.

Apparently the modern university exerts its power over the sciences being aware of all these dangers in epistemology and of the ethical reverberations. Seemingly also, the modern University bears no mistrust to objective knowledge; on the contrary, its endeavour is in serving it. But there is an aspect where modern university might be facing an even greater threat: the fact that our university does not take pains to discern logical fallacies from non logical ones as regards general conceptions that pass into the public in a form of rhetoric. What is meant is that the university abstains from the formation of a critical public discourse and stays isolated inside its own academic perimeter. What it does then is two things: a) one is manage amounts of knowledge within, allowing some of that to pass to the people (our students) who will be practising certain professions in accordance with those limited but chosen as necessary blocks of knowledge, b) allow a popular science to exist so as to avoid leading the masses to conceptions that are known to be more safe than others. But (b) presupposes the negligence, if not the voluntary avoidance, of the assumption of certain responsibility that the university has, by principle, to the people. The modern university is isolated in its epistemological accuracy,

³⁵ Mill J. S., *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, eight edition, Harper and Brothers, New York 1882, book II, chapter III, 4.

frightened to address the people with something more than insights on frivolously accepted dogmata that have become, as Mill would say, *idola tribus*. Whether the university always understands the very uncertainty of *episteme*, science, or not, there is no doubt that this uncertainty should be carried over to the people so that they are warned of this absence of epistemological, and more deeply in its essence, moral, attentiveness³⁶. By allowing a university that does not comprehend the whole range of the endeavour of the Sophists, we neglect the historical circumstances and pretend that these circumstances are not what they ought to be in a liberal era. What I am in favour of is not a popularization of scepticism. What I am in favour of is the demand for a continuous search for truth that does not stop before the epistemological and ethical fallacies are warned about. If the public is consumed in prepared and preconceived questions, then truth will only be a product of chance, answers will be those statements that coincide with reality only by accident. Indeed, our moral behaviours, our politics, are imbued by random beliefs that are grounded on easy and rather axiomatic inferences at the absence of epistemology, at the absence of a moral understanding of knowledge. While the Sophists are accused as immoral, they heartily elucidate that truth cannot be known; therefore, they suggest a connection to language which takes place in the light of that absence of knowledge. The Sophists do not deceive the crowds; quite the contrary, the Sophists teach the crowds how when everything may not be true neither in the world nor in language, then language is permitted to be deceitful in order to be politically functional for an oligarchy's larger scope.

Mill, for the main reason that conformity to a discourse that reaches the level of rhetoric and does abstain from reason meddles with the possibility of true and essential freedom for the individuals, realizes that it is one thing to think and another to think well and in a state of liberty. This principle of freedom is

³⁶ Cf. Eggleston B., *Mill's Moral Standard*, in: C. Macleod and D. Miller (eds.), *A Companion to John Stuart Mill*, Wiley-Blackwell, Oxford 2017, pp. 358-373.

so politically perplex that it even requires that one cannot be free not to be free; in other words, one cannot be allowed to alienate his freedom³⁷. The Sophists seem to understand that when they affirm that the being cannot be found in the content of language, hence anyone is allowed to use it according to own purpose. The general thesis that the British thinker holds is that a person is generally held accountable to society only for actions that concern the interests of others and may be prejudicial to them³⁸. Mill rejects that necessity is the same thing as coercion; freedom is achievable as long as one activates those means that will bring his changes, whether in character or in life, in fruition. In his logical system Mill admits that actions and their causes should be considered as casually determined events although he confesses that this could destroy the concept of personal identity; it would be as if the agent disappears, leaving his place to a spectator of things that happen. Often university graduates share the same feeling, even today. Nonetheless, for Mill it is significant to maintain that the individual is not dragged behind events or the will of the State.

Mill further defends individual liberties by appeal to the general good, in the utilitarian sense, while, in our opinion, he does not make an unobstructed transition from justice to liberty. Apart from this particular focus on potential manipulation from the State, there is another real danger that in accordance with the utilitarian approach sacrificing a person's interests in favor of the general good could always be justified, one way or the other. Therefore, even in this manner, a person practically would need to remain conformed to something bigger than the law³⁹, which is the general interest and is a latent parameter in the discussion about justice. The Sophists side with a virtue that is political in the form of competence, not rightness. At this point, Mill's theory seems stronger than theirs but somehow weaker than Plato's who does not assert a utilitarian perspective with application on what is good or just but insists

on preserving morality stably inside the political procedure. Even regarding the role of government, which is the authority that shades over the university, Mill insists in the *Considerations on Representative Government* that: "government altogether being only a means, the eligibility of the means must depend on their adaptation to the end"⁴⁰. This affirmation indicates that the means ought to be flexible to the extent where the will of the people will be deciding upon the ends. It also shows how John Stuart Mill is aware of the fact that the presence of absolute power would denote the existence of a mentally passive people; a people who will not be able to defend themselves even in terms of rhetoric or dialectics. Passivity would not be useful to the State even though conformity, by many, would be received well, especially by those who rule⁴¹. Still passivity may allow order on the one hand, but not progress on the other, which is also an indispensable element in Mill's political and ethical reasoning. That's why, the peak of conformity for Mill comprises not only the peak of despotism but also evidence for a relentless political determinism: "a good despotism means a government in which, so far as depends on the despot, there is no positive oppression by officers of state, but in which all the collective interests of the people are managed for them, all the thinking that has relation to collective interests done for them, and in which their minds are formed by, and consenting to, this abdication of their own energies. Leaving things to the government, like leaving them to Providence, is synonymous with caring nothing about them, and accepting their results, when disagreeable, as visitations of Nature"⁴². These are some of the reasons why the Sophists, as well, keep distances from any intervention that seems 'godlike' in origin. However, they believe it expedient that the law is predominant

⁴⁰ Mill J. S., *Considerations on Representative Government*, Prometheus, New York 1991, p. 26.

⁴¹ Ibidem, pp. 56- 57.

⁴² Mill J. S., *Considerations on Representative Government*, Prometheus, New York 1991, p. 59.; Cf. Donner W., *The Liberal Self: John Stuart Mill's Moral and Political Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca, NY 1991.

³⁷ Mill J. S., *On Liberty*, Epicuros, Athens 1983, p. 172.

³⁸ Ibidem, p. 158.

³⁹ Mill J. S., *Utilitarianism*, Georgios Fexis Publishing, Athens 1915, pp. 69-71.

in human affairs. Mill exhorts that the mandates that are dictated by the law should not be obeyed unconditionally nor should they be issued in the deliberate form of laws⁴³. In addition, he suggests another perspective by assigning the citizens with the exertion of major political virtues, i.e. industry, integrity, prudence and finally justice⁴⁴.

Again Nietzsche, in a draft from his essay *Über das Pathos der Wahrheit* comments that passion for truth, in this world of lies, comes only from Ethics⁴⁵. Truth and ethics, otherwise the problem of epistemology and the problem of morality, are really associated in an unbreakable bond. The Sophists are aware of the destiny of our quest for science and so is Mill: it goes through our morality, through the way we perceive ourselves in connection with the others. Influenced by the rational thinking of their times about moral and political issues, the Sophists succeeded in developing an atmosphere of multilateral education. They were the representatives of a time orientated towards the prevalence of the individual despite the fact that the individual's attention is constantly turned to State affairs⁴⁶. Mill, on the other hand, turns to the significant message that all his skepticism on knowledge and language has to offer. I will paraphrase the concluding remarks of John Stuart Mill from his essay *On Liberty*. By doing so, I will substitute the term of "state" for that of "university", considering it to be a fair replacement: "The worth of a [University], in the long run, is the worth of the individuals composing it; and a [University] which postpones the interests of their mental expansion and elevation to a little more of skill, or of that semblance of it which practice gives, in the details

⁴³ Mill J. S., *Considerations on Representative Government*, Prometheus, New York 1991, pp. 28- 29; Cf. Donner W., *The Liberal Self: John Stuart Mill's Moral and Political Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca, NY 1991.

⁴⁴ Mill J. S., *Considerations on Representative Government*, Prometheus, New York 1991, p. 30.

⁴⁵ Nietzsche F., *Über das Pathos der Wahrheit*, Gutenberg, Athens 2015, p. 46.

⁴⁶ Kerferd G., *The Sophistic Movement*, Cambridge University Press, Cambridge 1981.

of business; a [University] which dwarfs its men, in order that they may be more docile instruments in its hands even for beneficial purposes—will find that with small men no great thing can really be accomplished; and that the perfection of machinery to which it has sacrificed everything will in the end avail it nothing, for want of the vital power which, in order that the machine might work more smoothly, it has preferred to banish"⁴⁷.

Bibliography:

1. Brisson L., *Les Sophistes*, in: M. Canto-Sperber (ed.), *Philosophie Grecque*, Presses Universitaires de France, Paris 1997, pp. 89-120.
2. Classen C. J. (ed.), *Sophistik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 1976.
3. Cooper J. M. (ed.), *Plato: Complete Works*, Hackett, Indianapolis 1997.
4. Corey D. D., *The Greek sophists: teachers of virtue*, Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Baton Rouge 2002.
5. De Romilly, J., *The Great Sophists in Periclean Athens*, Clarendon, Oxford 1992.
6. Diels H.- Kranz W., *Die Fragmente der Vorsokratiker*, Weidmann, Berlin 1903.
7. Donner W., *The Liberal Self: John Stuart Mill's Moral and Political Philosophy*, Cornell University Press, Ithaca, NY 1991.
8. Ebert C., *What makes an idea thinkable? The impact of Sophist philosophy on the politics of the Peloponnesian war*, Durham theses, Durham University, 2007.
9. Eggleston B., *Mill's Moral Standard*, in: C. Macleod and D. Miller (eds.), *A Companion to John Stuart Mill*, Wiley-Blackwell, Oxford 2017, pp. 358-373.
10. Findlay G., *Mill on Education*, in: C. Macleod and D. Miller (eds.), *A Companion to John Stuart Mill*, Wiley-Blackwell, Oxford 2017, pp. 504-517.
11. Gagarin M., *Did the Sophists Aim to Persuade?*, "Rhetorica: A Journal of the History of Rhetoric", Vol. 19, No. 3, University of California Press, Summer 2001, pp. 275-291.
12. Gagarin M. and Woodruff P., *The Sophists*, in: P. Curd and D. W. Graham (eds.), *The Oxford Handbook of Presocratic Philosophy*, Oxford University Press, Oxford 2008, pp. 365–382.

⁴⁷ Mill J. S., *On Liberty*, Epicuros, Athens 1983, p. 190.

13. Gallop D., *Parmenides of Elea: Fragments*, University of Toronto Press, Toronto 1984.
14. Gernet L., *Droit et société dans le Grèce ancienne*, Sirey, Paris 1955.
15. Guthrie W. K. C., *The Sophists*, Cambridge University Press, Cambridge, 1971.
16. Kerferd George, *The Sophistic Movement*, Cambridge University Press, Cambridge 1981.
17. Kroon F., *Mill's Philosophy of Language*, in: C. Macleod and D. Miller (eds.), *A Companion to John Stuart Mill*, Wiley-Blackwell, Oxford 2017, pp. 207-221.
18. Marrou H., *A History of Education in Antiquity*, University of Wisconsin Press, Madison 1982.
19. Mill J. S., *A System of Logic, Ratiocinative and Inductive*, eight edition, Harper and Brothers, New York 1882.
20. Mill J. S., *Utilitarianism*, Georgios Fexis Publishing, Athens 1915.
21. Mill J. S., *On Liberty*, Epicuros, Athens 1983.
22. Mill J. S., *Considerations on Representative Government*, Prometheus, New York 1991.
23. Nietzsche F., *Über das Pathos der Wahrheit*, Gutenberg, Athens 2015.
24. Voegelin E., *The World of the Polis*, Louisiana State University Press, Baton Rouge 1957.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Бахрушин Володимир – член Національної команди експертів із реформування вищої освіти, доктор фізико-математичних наук, професор.

Бойченко Михайло – доктор філософських наук, професор, професор кафедри теоретичної і практичної філософії Київського національного університету імені Тараса Шевченка, головний науковий співробітник відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України

Бойченко Наталія – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Національної медичної академії післядипломної освіти імені П. Л. Шупика

Виросткевіч Міхал – доктор габілітований, професор Люблінського католицького університету ім. Іоана Павла II (Польща).

Добко Тарас – PhD з філософії, доцент, перший проректор Українського католицького університету.

Еліопулос Панос (Eliopoulos Panos) – PhD, викладач кафедри філософії Університету Яніни (Греція)

Зайцев Микола – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри культурології та філософії Національного університету «Острозька академія»

Зінченко Віктор – доктор філософських наук, завідувач відділу інтернаціоналізації вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Квек Марек – доктор габілітований, професор, директор Центру досліджень публічної політики, керівник кафедри UNESCO інституційних досліджень і політики вищої освіти Університету ім. Адама Міцкевича в Познані (Польща).

Матусевич Тетяна – кандидат філософських наук, начальник відділу міжнародних зв'язків, доцент кафедри соціальної філософії, філософії освіти та освітньої політики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

Стріха Максим – доктор фізико-математичних наук, професор, президент Українського фізичного товариства у 2013–2016 роках, заступник міністра освіти і науки України 2014–2019 рр.

Фініков Тарас – президент МБФ «Міжнародний фонд досліджень освітньої політики», кандидат історичних наук, професор.

Шевчук Дмитро – доктор філософських наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи Національного університету «Острозька академія».

Наукове видання

QUO VADIS, УНІВЕРСИТЕТЕ?

За редакцією Дмитра Шевчука

Відповідальний за випуск *Дмитро Шевчук*
Комп'ютерна верстка *Наталії Крушинської*
Дизайн обкладинки *Романа Шулика*
Коректори *Віталій Максимчук, Ірина Рабчук*

Формат 42x30/4. Ум. друк. арк. 14,4. Обл.-вид. арк. 12,58. Наклад 300 пр.
Зам. № 58–19. Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура «Cambria».

Оригінал-макет виготовлено у видавництві
Національного університету «Острозька академія»,
Україна, 35800, Рівненська обл., м. Острог, вул. Семінарська, 2.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 1 від 8 серпня 2000 року.

Виготовлено ФОП видавець Свиначук Р. В.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи РВ № 27 від 29 липня 2004 року.
Тел. (+38068) 68 35 800, e-mail: 35800@ukr.net