

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Кафедра менеджменту освіти та педагогіки вищої школи

Холодков Олексій Віталійович

**ТРАНСОРМАЦІЯ ІДЕЇ УНІВЕРСИТЕТУ
В ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ**

Спеціальність: 011 Освітні, педагогічні науки

Галузь знань: 01. Освіта

Кваліфікаційна робота
на здобуття освітнього ступеню магістра

Науковий керівник

_____ Л. В. Корж-Усенко,
доктор педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри менеджменту освіти та
педагогіки вищої школи

« ____ » _____ 20__ року

Виконавець

_____ О. В. Холодков

« ____ » _____ 20__ року

Суми 2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЇ УНІВЕРСИТЕТУ В ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ НОВОГО ЧАСУ ...	7
1.1. Зародження ідеї університету в західноєвропейській науковій думці	7
1.2. Ідея університету у поглядах німецьких учених Нового часу	17
1.3. Рецепція ідеї університету вітчизняною науковою думкою Нового часу	26
Висновки до розділу 1	34
РОЗДІЛ 2. ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЇ УНІВЕРСИТЕТУ В ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ СЕРЕДИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.	38
2.1. Ідея університету в поглядах зарубіжних учених досліджуваного періоду	38
2.2. Ідея університету у вітчизняній науковій думці на сучасному етапі	49
Висновки до розділу 2	58
ВИСНОВКИ	61
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	65

ВСТУП

Актуальність теми. Історично доведеним став факт тісного взаємозв'язку розвитку суспільства з рівнем його освіченості, у широкому розумінні – як загальної культури у поєднанні з професіоналізмом, та водночас духовної цінності, що продукує всі види соціальних практик. Ключова роль в означеному процесі належить університетам як центрам освіти, науки та культури, що задовольняють соціально важливі функції. Водночас вимоги сучасності спонукають до перегляду усталених моделей університетської освіти, пошуку дієвих шляхів її розбудови, що актуалізує необхідність рефлексії її сутності у зарубіжній та вітчизняній науковій думці.

Протягом останніх десятиліть в Україні здійснювався цілеспрямований курс на входження до світового освітнього простору, що задекларовано на рівні нормативних документів (у законах України «Про вищу освіту» (2014) [66] та «Про освіту» (2017) [67], Національній доктрині розвитку освіти (2002) [57], Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [58] та ін.), відповідно до яких здійснювалися модернізаційні зміни в галузі освіти загалом та вищої освіти зокрема. У той же час проблема університетської освіти та шляхів її подальшого розвитку перебуває у центрі уваги науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спроби теоретичного осмислення призначення освіти сягають стародавніх часів та міцно пов'язані з мислителями Античності та Середньовіччя. Наукову цінність доробку західноєвропейських учених Нового часу (М. Вебер [10], Г. Гегель [13], В. Гумбольдт [23], Д. Дідро [17], Е. Дюркгейм [19], І. Кант [27], Я. Коменський [35], Д. Локк [50], Д. Ньюмен [100], Ж.-Ж. Руссо [73], Й. Фіхте [86], Ф. Шеллінг [91], Ф. Шиллер [92], Ф. Шлейєрмахер [93] та ін.) було підтверджено та розвинуто у працях зарубіжних дослідників Р. Барнетта [6], Д. Белла [7], П. Бурдьє [9], Ж. Дерріди [16], Г. Каррье [28], М. Квієка [29], К. Керра [98], Б. Кларка [99], К. Мангейма [52], Х. Ортеги-і-Гассета [59], Я. Пелікана [62], Б. Рідінгса [69], Е. Росса [72], Д. Салмі [75],

С. Стерлінга [101], Е. Тоффлера [83], А. Флекснера [96], П. Фрейре [87], С. Фуллера [88], Ю. Хабермаса [23], Г. Хаймпеля [89], Р. Хатчинса [97], К. Ясперса [94] та інших.

На сучасному етапі розвитку наукової думки проблема університології перебуває у колі інтересів низки вчених країн пострадянського простору (А. Андрєєв [3], С. Грачшов [14], І. Захаров [21], Н. Калініна [26], О. Кіслов [31], А. Кліміна [32], О. Комарова [34], В. Курінний [47], Н. Ладижець [48], Л. Мурашова [56], Н. Панькова [61], В. Повзун [64], Ю. Согомонов [80], О. Степанова [81], О. Строгецька [82] та ін.). Еволюція ідеї університету та шляхи подальшої розбудови університетської освіти є предметом досліджень (переважно з філософії, державного управління та педагогіки) українських науковців: О. Акімова [2], В. Андрущенко [4; 85], Н. Дем'яненко [1; 15], Т. Жижко [20], М. Зубрицька [23], С. Калашнікова [71], Г. Калінічева [84], С. Квіт [30], М. Колотило [33], Л. Корж-Усенко [36; 37; 38], В. Кремень [39; 40; 70], О. Кузьменко [41], М. Кулаков [42], С. Курбатов [43; 44; 45; 46], А. Лебідь [49], І. Медведєв [53], О. Мещанінов [55], А. Павко [60], С. Посохов [3], М. Поляков [65], В. Сацик [76], А. Сбруєва [77; 78], Г. Січкаренко [79] та ін. Проте такий дослідницький інтерес до проблеми становлення та розвитку університетської освіти спонукає до здійснення теоретичних узагальнень зарубіжної та вітчизняної наукової думки, що може стати основою для подальшого реформування галузі.

Таким чином, актуальність проблеми, її недостатня розробленість в обраному аспекті зумовили вибір теми дослідження – «Трансформація ідеї університету в зарубіжній та вітчизняній науковій думці».

Мета дослідження полягає в окресленні трансформації основних підходів зарубіжних та вітчизняних учених до інтерпретації ідеї університету.

Досягнення поставленої мети вимагає вирішення наступних завдань:

1. Визначити сутнісні характеристики англійської, французької та німецької моделей університетської освіти Нового часу.

2. З'ясувати особливості здійснення рецепції ідеї університету вітчизняною науковою думкою Нового часу.

3. Схарактеризувати погляди зарубіжних учених середини ХХ – початку ХХІ ст. щодо ідеї університету.

4. Розкрити трансформацію ідеї університету у вітчизняній науковій думці на сучасному етапі.

Об'єкт дослідження – зарубіжна та вітчизняна наукова думка щодо розвитку вищої освіти.

Предмет дослідження – трансформація ідеї університету в зарубіжній та вітчизняній науковій думці.

Методи дослідження. Для розв'язання завдань дослідження було використано комплекс методів, що включає загальнонаукові методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація); історико-логічний і текстологічний аналіз наукової літератури; хронологічний і проблемно-пошукові методи; структурно-порівняльний метод, синхронний та діахронний аналіз.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає у тому, що вперше окреслено трансформацію основних підходів зарубіжних та вітчизняних учених до інтерпретації ідеї університету, а саме: з'ясовано особливості здійснення рецепції ідеї університету вітчизняною науковою думкою Нового часу (на імперському та власне українському рівнях), схарактеризовано погляди зарубіжних учених середини ХХ – початку ХХІ ст. щодо ідеї університету, розкрито трансформацію ідеї університету у вітчизняній науковій думці на сучасному етапі. Подальшого розвитку набули уявлення про англійську, французьку, німецьку та американську моделі університетської освіти.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в тому, що окреслені трансформації основних підходів зарубіжних та вітчизняних учених до проблеми ідеї університету може бути враховано у: процесі пошуків шляхів удосконалення системи вищої освіти загалом та

університетської освіти зокрема в сучасній Україні; при підготовці, перепідготовці та самоосвіті фахівців; написанні посібників з історії педагогіки та педагогіки вищої школи.

Апробацію отриманих результатів дослідження здійснено у формі виступів та доповідей на 4 конференціях та семінарах різного рівня: Всеукраїнському науково-практичному семінарі з міжнародною участю «Макаренківські читання» (13 березня 2020 р., м. Суми), VI Міжнародній науково-практичній конференції «Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний, європейський та національний виміри змін» (23–24 квітня 2020 р., м. Суми), IV Міжнародній науково-практичній конференції для студентів і молодих учених «Європейський університет: імідж, мобільність та соціальні перспективи» (6–7 травня 2020 р., м. Суми), II Міжнародній науково-практичній конференції «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (12–13 листопада 2020 р., м. Суми).

Публікації. За результатами дослідження опубліковано дві праці:

1. Холодков О. В. Вплив західноєвропейських педагогічних ідей на розвиток вищої освіти України: історія питання. *Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи* : матеріали II Міжнародної науково-практичній конференції (м. Суми, 12–13 листопада 2020 р.). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020.

2. Холодков О. В. Трансформація ідеї університету у вітчизняній науковій думці. *Магістр* : збірник наукових праць молодих учених / гол. ред. О. Г. Козлова. Суми : ФОП Цьома С. П., 2020. С. 63–69.

Структура магістерського дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (101 найменування, з них 7 іноземною мовою). Загальний обсяг дослідження становить 73 сторінки, основний зміст – 64 сторінки.

РОЗДІЛ 1

ТРАНСФОРМАЦІЯ ІДЕЇ УНІВЕРСИТЕТУ В ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІЙ ДУМЦІ НОВОГО ЧАСУ

1.1. Зародження ідеї університету в західноєвропейській науковій думці

Ідея університету пройшла тривалий шлях свого становлення, теоретичне осмислення і практична реалізація якої мають яскраво виражені особливості, детерміновані історичною ситуацією.

Погодимося з думкою дослідників (зокрема, О. Кісловим та О. Шмуригіною [31]), які вказують, що сфера освіти від часу появи перших ознак її інституціалізації відразу почала складатися як ієрархізована система. Її особливий сакральний характер, герметичність, приналежність до вищого соціального щабля прослідковуються вже в країнах Стародавнього Сходу, де тільки окремим (обраним) представникам суспільства (як правило, еліті) було дозволено вивчати філософію, поезію, закони природи, отримувати відомості про мінералах, небесні світила, рослин, тварин тощо. Прообразом вищої школи можна вважати і античні філософські гуртки. Наприклад, на думку Платона, потрібно виявляти серед особливо обдарованої аристократичної молоді тих небагатьох її представників (причому тільки юнаків), хто здатний мислити абстрактно, і викладати їм різні наукові дисципліни, але не в прикладному вигляді, а в філософсько-теоретичному. При цьому Платон вважав, що ті, хто зумів завершити цикл освіти до 30 років і показали виняткові здібності, могли продовжити навчання до 35 років, щоб згодом стати правителями, служити на верхніх щаблях соціальної ієрархії. Крім того, в демократичних полісах Еллади існували і відносно широко доступні для вільних громадян філософські гуртки і школи. У цих умовах авторитет учителя конкурував з авторитетом державної і

релігійної влади, породжуючи автономність освіти, особливо її вищих щаблів, від решти соціуму [31, с. 97].

Інституційна поява вищої школи пов'язана зі створенням середньовічних університетів, для яких характерною була певна незалежність від зовнішнього соціального впливу і це при тому, що самі вони впливали на безліч соціальних процесів. Звичайно ж у цей час мова не йшла про виконання далекоглядного проекту реалізації певної ідеї, що виникло лише в результаті історичної ретроспективи. Історія ж новостворених закладів у викладі різних авторів сильно корелювала з їх авторською версією мети та завдань вищої школи, а та, в свою чергу, з біографічними подробицями їх життя, тобто, перш за все, з конкретно історичним соціокультурним контекстом. Так, перші університети виникали спонтанно як міжнаціональні корпорації викладачів і студентів навколо окремих шкільних центрів (Болонья, Париж, Монпельє, Оксфорд, Саламанка та ін.), куди здійснювалося стихійне паломництво молоді, яка прагнула до науки або ж до успішної кар'єри після здобуття необхідних знань у видатних учителів [95, с. 93]. Відкрита корпоративність новостворених закладів сприяла активізації життя університетського міста, що, у свою чергу, допомогло їм домогтися офіційного визнання.

Тож у Середньовіччі було сформовано три основні моделі університету: болонська – з домінуванням світського спрямування, широкою автономією та студентським самоуправлінням (студентська гільдія сама визначала зміст навчання, обирала на контрактній основі професорів), паризька – більш формалізована, з переважанням теологічної орієнтації та професорського самоврядування, сильним впливом факультету мистецтв, та змішана (характерна для країн Центральної Європи) – з досить узгодженою діяльністю колегій докторів та студентів, останні з яких мали доступ до управління [1, с. 8]. Зауважимо, що хоча підвалини європейської університетської освіти було закладено Болонським університетом (як

найстарішим), проте саме паризька модель поступово стала домінуючою в Європі означеного періоду.

Дослідники підкреслюють, що перші університети (як відкриті співтовариства студентів та викладачів) виховували не стільки професіонала, скільки активного суб'єкта культури, людини з особливими соціальними орієнтирами і відповідним світосприйняттям. Тож у Середньовіччі мета університету полягала не в продукуванні знань, а у відтворенні «освічених людей» – інтелектуалів, які опанували античну і християнську мудрість та в подальшому повинні були брати участь в державному управлінні (на світському та церковному рівнях) [41]. На нашу думку, вітчизняний дослідник І. Медведєв, влучно зауважив, що в епоху Середньовіччя до раціонального характеру навчання періоду Античності додалася ірраціональна складова, яку можна описати словами Св. Августина: «Вірую, щоб розуміти» [53].

Водночас пізнє Середньовіччя стало періодом застою у розвитку університетів, обумовленим поступовим перетворенням університетської корпорації в привілейовану касту, яка живе за рахунок бенефіцій (найчастіше церковних) і перестала брати участь у житті міста. З посиленням національної державної (королівської, світської) влади на рубежі Середніх віків і Нового часу, було значно обмежено автономію університетської корпорації, професуру перетворено на урядових чиновників, а студенти розглядалися як майбутні державні службовці (теж чиновники або пастори) [31, с. 99–101].

У Новий час широко розповсюдилась думка про те, що освіта привносить раціональне начало в державну владу: органи державної влади структурують і контролюють мережу закладів освіти, а вони у свою чергу готують осіб до управлінської діяльності і обґрунтовують ідеологію та принципи управління державою, продукуючи наукове знання. Саме роздуми про універсальність або практичність знань, що надавалися університетами, про можливості і ступінь впливу на них зовнішніх сил (державних,

церковних та інших) лягли в основу перших наукових праць щодо пошуку та утвердження ідеї університету. За твердженням Н. Ладижець, університетська освіта, «інституціалізована в XII ст., тільки до середини XIX століття набувала розвиненої форми теоретичної рефлексії, реалізованої в аналізі його ідеї як сукупності уявлень про основоположні цінності, цілі та кордони функціональності освітнього підрозділу» [48, с. 6].

Одну з перших концепцій університету як перехідної моделі від середньовічного до класичного університету розробив Ян Амос Коменський (1592–1670), відповідно до якої університет мав бути самоврядною корпорацією, що перебуває на службі суспільства, від імені якого виступає держава. При цьому йому мали бути притаманні не стільки науково-освітні риси, скільки виключно наукові, перебуваючи на чолі національної системи освіти. Викладачу відводилася роль вченого-інтелектуала, для якого власне викладацька діяльність не виступала в якості пріоритету професійної самореалізації [35].

Зауважимо, що у цей час панувало уявлення про університет з точки зору ідеального освітнього процесу, що дає можливість кожному залученому до нього наблизитися до ідеалу, стати його носієм. Водночас ідея університету органічно синтезувала всі періоди людського існування: без урахування минулого не мислилося сьогодення, без урахування сьогодення виключалося майбутнє. Творче оволодіння усім різноманіттям людських досягнень виступало умовою подальшого поступального руху до вершин людських завоювань. Тож ідея університету втілювала культурну спадкоємність, готовність увійти підготовленим в завтрашній день, відкритість майбутньому, віру в людські сили і здібності, віру в людський розум [32, с. 15].

Саме ідея університету, що виникла в епоху Нового часу, з властивими йому культурними, економічними, політичними реаліями, породила феномен європейської університетської історії. Адже саме в означений період університети повною мірою реалізовували своє

цивілізаційне призначення (культурне, ідеологічне і наукове), що мало наднаціональний характер [64, с. 14]. Тож, на нашу думку, варто здійснити більш детальний огляд поглядів видатних представників Нового часу, активних учасників означеного процесу щодо досліджуваної проблеми.

В Англії одним із таких діячів був Джон Локк (1632–1704), який описуючи власну діяльність на адміністративній посаді в рамках університетської організації, окреслював окремі контури практичної діяльності, спрямованої на подолання негативних явищ в університетській освіті, результатом якої має стати «повернення кращих часів університету і колишнього блиску республіки вчених» [50]. Він позиціонував «університетське відродження» як надзвичайно важливу і реальну справу. Так, у «Передсмертній промові цензора» Д. Локк доводив вражаючу єдність всіх груп і верств університетської спільноти в рішучості усіма силами сприяти відродженню і процвітанню *alma mater* [50].

У творах Д. Локка зафіксовані зміни в змісті університетської освіти, етики внутрішньокорпоративних відносин і звичаїв університетської спільноти. Просвітнику пощастило стати свідком і учасником перетворення англійських університетів в заклади наукової освіти, що відповідали вимогам свого часу. Д. Локк розуміє університет як заклад освіти, що дає суспільству не тільки священиків, вчених-інтелектуалів, вчителів, а й «аристократію духу і розуму». У той же час він протиставляв аристократію за освітою і аристократію по народженню та не вважав за необхідне для молодих аристократів по народженню обов'язковим отримання університетської освіти. Цілковито у цьому дусі написана праця «Думки про виховання», на сторінках якої було подано розгорнуту і цілісну педагогічну концепцію, що по суті була керівництвом щодо виховання та освіти джентльмена, в якій питання університетської освіти для молодих аристократів обійдено глибоким мовчанням [50].

У той же час Д. Локк вказував на необхідність орієнтації змісту університетської освіти на потреби педагогічної кар'єри випускників (адже

відповідно до загальноприйнятої практики того часу до виховання і домашнього навчання юного джентльмена залучалися люди з університетською освітою). При цьому під змістом освіти розумілося те, що «залишилося з людиною, яка закінчила університет, після того як з його голови вивітрилось все «інтелектуальне сміття», набуте нею за час навчання». Випускник університету, який виступав в якості вихователя юного джентльмена, на думку Д. Локка повинен знати тільки «правила поведінки і форми ввічливості стосовно всього різноманіття осіб, часів і місць...» [50, с. 484].

Також просвітник висловлювався на користь переважання виховного компонента в університетській освіті, оскільки саме він дозволить сформувати зі студента не стільки вченого-інтелектуала, скільки джентльмена-інтелектуала, який, в свою чергу, здатен найкращим чином проявити себе в ролі наставника юного джентльмена шляхетного походження.

Подібні думки висловлював і французький просвітник Жан-Жак Руссо (1712–1778), який закликав ліквідувати всі існуючі ліцеї, університети та академії, так як вони, культивуючи схоластичну вченість, зовсім не опікуються моральним вдосконаленням молоді, яка в них навчається. Одночасно, він підкреслював ганебність існуючої системи наукової освіти, зневажаючи її та схиляючись перед Вченими з великою букви [73, с. 10–11].

Розвиваючи декартівську ідею вченого-академіка, абсолютно вільного від викладацької діяльності, він пропонував передати провідні ролі в «освіті вищого порядку» посадовим особам держави [73, с. 468]. Система університетської освіти, на думку Ж.-Ж. Руссо, повинна була стати частиною державного апарату, а керівництво нею розглядатися як особлива, відбіркова сходи́нка в просуванні державних чиновників по службі.

Значний інтерес викликає висловлена просвітником ідея про національний характер освіти, усвідомлення необхідності використання абсолютно різних підходів і методів для організації та управління вищою

освітою в залежності від національної, культурної та інших специфічних рис тієї чи іншої країни. У країні, обтяженою великою кількістю феодальних пережитків, де найбільш соціально активною, а тому пластичною соціальною групою є дворянство (наприклад, Польща), Ж.-Ж. Руссо пропонує наполегливо залучати шляхетську молодь до отримання освіти в гімназіях і академіях [73, с. 466], причому отримана ними освіта, повинна була бути орієнтованою на перспективу безпосередньої участі в управлінні державою.

Ще один французький просвітник Дені Дідро (1713–1784), в алегоричній формі, протиставляючи Академію Платона (Алею каштанів) і Університет, розглядав останній як «річ в собі і для себе» – замкнуту самодостатню організацію, соціальну нішу та основний соціальний простір, в якому відбувається реалізація суспільно-значущих акцій членів корпоративної організації [17].

Ставлення Д. Дідро до освітньої діяльності, спрямованої за межі корпорації вкрай негативне, що виражається в описі студентів, тимчасово прибуваючих в Алеї каштанів: «Подібно людям, які ходять вночі по вулицях з піснями, щоб запевнити інших, а може бути, і самих себе, що їм не страшно, вони задовольнялися шумом, який вони створювали. І якщо вони припиняли його на кілька миттєвостей, то лише для того, щоб підслухати мови інших, вловити з них окремі уривки і потім повторювати їх, видаючи за свої і додавши до них якусь нісенітницю... Наші мудреці ненавидять цих фанфаронів, і за справу: у них немає певного шляху, вони весь час переходять з однієї алеї в іншу» [17, с. 235–236].

Негативізм в оцінках університетської ідеї в роботах французьких просвітителів, тенденційне висвітлення питань, пов'язаних з філософією, теорією і практикою організації вищої освіти, багато в чому пояснюється тим фактом, що і Ж.-Ж. Руссо, і Д. Дідро здійснювали свою наукову та просвітницьку діяльність поза рамками університетської організації, були втягнуті в конфліктні відносини з університетських спільнотою.

Лінія позитивного і діяльнісного ставлення до філософсько-теоретичних аспектів вищої освіти характерна для тих французьких просвітителів, які були членами університетських корпорацій. Так, Жан Антуан Кондорсе (1743–1794) в «Доповіді про загальну організацію народної освіти» (1792), викладаючи зміст пропонованої ним моделі національної системи освіти, пропонував конструктивні рішення, в загальному вигляді сформульовані ще Я. Коменським. Означена праця стала так би мовити виразником тих ідей, що знаменували перехід між етапами розвитку вищої освіти і її теорії, з якого бере початок історія вищої освіти як специфічного соціокультурного феномена, народженого промисловою революцією в країнах Європи і Америки [32].

Аналіз поглядів європейських просвітителів на розвиток університетської освіти, відмінності у підходах до системи вищої освіти в середині XVII – кінці XVIII ст. дозволив виявити особливості розвитку університетської освіти в англійському та французькому національно-культурному просторі в наступний період. Так, в Англії просвітителі займали по відношенню до університетської освіти більш діяльні і в цілому конструктивні позиції, а сама система університетської освіти трансформувалася еволюційним шляхом, за допомогою проведення серії реформ. Натомість у Франції, в силу гіперкритичного ставлення просвітителів до університетської освіти і радикальної деструктивної опозиції до університету, трансформація системи університетської освіти пішла революційним шляхом та втілювалася в трагічні події Великої французької революції (1789–1799), результатом яких стала ліквідація в країні університетської освіти, яка почала відроджуватися тільки в 80-х рр. XIX ст. Французький університет часів Наполеона I позиціонувався як освітня інституція, вища школа навчально-професійного змісту, що надає виключно спеціалізовану освіту [33, с. 45].

Для англійської прогресивної наукової думки XIX ст. характерним було протистояння між культурами наукового і літературного типу. Так, серед

шотландських університетів більш важливу роль грали практично орієнтовані заклади вищої освіти, що стали базою для проведення реформ, обґрунтованих Томасом Генрі Хакслером (1825–1895), який стверджував, що для досягнення «істинної культури» природничо-наукова освіта настільки ж важлива, як і літературна [32, с. 29–30].

Натомість на протилежних позиціях стояв видатний богослов Джон Генрі Ньюман (1801–1890). Він описував знання як органічне ціле, виділяючи в якості пріоритетів університету і джентльмена «вільне знання», «вільні науки і дисципліни», «вільну освіту». На його думку, об'єктом вивчення в університеті мали бути не якісь окремі знання, а «інтелектуальна культура». При цьому загальна концепція культури виступала органічним синтезом сукупності всіх знань та сутності окремих знань, «без якого немає ні цілого, ні середини» [100, с. 134].

Д. Ньюмен протиставляв вільну освіту практичного знання та принцип користі. Метою вільної освіти, на його думку, мало бути набуття знань, а не засвоєння набору технологій: «існує два види освіти: один тяжіє до філософського, інший – до механічного підходу» [100, с. 112]. Вільна або філософська освіта не просто дає приватні утилітарні знання, але приводить до загального розуміння і співіснування єдності знання. Таким чином, вільний напрям робить університет «місцем освіти, а не вишколу», що притаманно для набуття «інтелектуальної культури». Відповідно до такого підходу університет позиціонувався як «збори вчених мужів», спілкування між якими слугувало внутрішньому розумінню інтелектуальної культури, що знаходить застосування як в пізнанні («досягнення істини», що є «спільною метою» різних дисциплін), так і в навчанні індивідів («вплив, який вони [дисципліни] надають на тих, чия освіта складається в їх вивченні») [100, с. 99–101].

На відміну від німецьких філософів, Д. Ньюмен вважав «істину» (що розумілася як єдність наук) теологічною. На його думку, єдність знань сама по собі не є формою знання, об'єктом філософської науки, і тому не приймає

форму дослідницького проекту. Англійський та ірландський університет в світосприйнятті Д. Ньюмена все ще безпосередньо пов'язаний з церквою (протестантською або католицькою), і цей зв'язок ще не замінений зв'язком з державою. Саме тому тут і не йдеться про дослідницький проект, що місце продуктивної єдності нового знання займає божественна істина. І тому ж культура реалізується швидше в житті джентльмена, ніж як абстрактна ідея.

У той час як Метью Арнольд (1822–1888), який перебував під впливом німецьких ідеалістів, вважав навчання світської культури, її дослідження інструментом порятунку суспільства [32, с. 31], Д. Ньюмен бачив в ній легкі ліки для гріховного світу, порятунок якого залежить від віри в Бога, а не від наукового знання. Для Д. Ньюмена філософія була не загальною наукою, а суб'єктивною позицією, «звичкою, особистою справою, внутрішнім заняттям» [100, с. 113]. На думку Д. Ньюмена, університет як чисте співтовариство, позбавлене ідеї знання, «університет, який нічого не робить», був би кращим, ніж університет, який «вимагає від своїх членів знайомства з усіма науками, існуючими під сонцем» [100, с. 145].

Водночас, Д. Ньюмен, кваліфікуючи «інтелектуальну культуру» як філософську, вважає, що філософія не є дисципліною, що вивчає таку культуру. Відповідно до цього твердження він вважав, що філософ – це той, хто досяг «досконалості і міцності інтелекту», а не той, хто пройшов навчальний курс [100, с. 125]. Д. Ньюмен вказував, що вправління в філософській думці «про знання» насправді полягало в систематичному вивченні літератури [100, с. 139]. Саме ретельне вивчення літератури, на його думку, може стати дієвим засобом досягнення «загального зв'язку» між різними аспектами життя і знання, як певної моделі загального розуміння, властивого гуманітарній освіті [100, с. 169].

На його думку, література поряд з природничими науками становить «головний елемент змісту вільного освіти» [100, с. 227]. Фізичні науки можуть вивчатися для здобуття знань про «життєвий світ», проте «жива єдність знання», розуміння місця знання в світі знаходить своє остаточне

формулювання в літературі. Тож літературі відводилася роль виховательки «суб'єктів нації», що одночасно виступала як дієвий фактор і виразник органічної єдності національної культури, синтетичної сили культури в дії. Як зауважував Д. Ньюмен, «у великих письменників [людські] маси об'єднуються; національний характер визначений; народ має голос; минуле і майбутнє, схід і захід пов'язані одне з одним» [100, с. 193].

В кінці XIX – початку XX ст., коли загострилася проблема співвідношення елітарного і егалітарного в освіті, ідея університету набула нового змісту. Багато дослідників, розмірковуючи над соціальною відповідальністю університетів, стверджували, що ідеали освіти нівелюються його масовізацією. Натомість їх опоненти, не заперечуючи важливість високих академічних орієнтирів, навпаки, наполягали на більшій включеності університетів в суспільне життя, чому і сприяла їх масовізація. Так, Еміль Дюркгейм (1858–1917), звертаючи увагу на неминучість спеціалізації, а тому і масовості університетської освіти, пов'язував з нею розвиток нової моральності, коли «все співпрацюватиме для блага всіх і кожного» [19, с. 378]. Тож Е. Дюркгейм не вважав масовість вищої освіти чимось небезпечним для суспільства, навпаки, масова вища освіта, на його погляд, сприяла «масовій моральності» населення.

Таким чином, для англійської та французької наукової думки XVIII–XIX ст. характерним було протистояння прагматичної та ліберальної тенденцій в освіті, що становило методологічну основу для визначення ідеї університету.

1.2. Ідея університету у поглядах німецьких учених Нового часу

На нашу думку, погляди німецьких учених Нового часу заслуговують на окреме більш детальне вивчення враховуючи той факт, що саме німецьку модель університетів було застосовано більшістю країн світу у другій половині XIX – першій половині XX ст.

Підкреслимо, що члени німецьких університетських корпорацій (Ф. Меланхтон, І. Кант, Й. Фіхте та ін.), як і їхні французькі колеги, стояли на позиціях позитивного та діяльнісного підходів до розвитку вищої освіти. Так, на думку, Імануїла Канта (1724–1804) університет мав будуватися на «ідеї розуму», тобто врахування всього «кола ученості», існуючого на сьогодні. Крім того просвітник приділяв значну увагу питанням режиму і організації навчального процесу в університеті, вважаючи, що підготовка молодого вченого повинна будуватися на основі навчальних курсів, розроблених з урахуванням передових досягнень науки [27].

Суголосні думки висловлював також Йоганн Готліб Фіхте (1762–1814), який розробив станову етичну концепцію корпоративних відносин в університеті, що невіддільна від його філософських поглядів. В основі концепції – спроба вписати університетських інтелектуалів (учених) в суспільну організацію шляхом введення поняття «вчений стан», приналежність до якого гарантувала високий соціальний статус. Зокрема, у творі «Кілька лекцій про призначення вченого» Й. Фіхте визначив коло функціональних обов'язків вченого по відношенню до суспільства (збільшення наукового знання, функції вчителя і вихователя тощо) [86]. Вченому вдалося поєднати в єдиному контексті елементи професійної етики та соціальної філософії університетської спільноти і комплекс переосмислених соціокультурних функцій його окремих членів.

Погодимось з думкою вчених, зокрема Б. Рідінгса, що досягненням німецької ідеалістичної філософії стали артикуляція та здійснення аналізу знання і його соціальної функції, а це в свою чергу призвело не тільки до становлення сучасного університету, але й до формування самої німецької нації. «Діалектика безперервного пізнання і історичної традиції, позначена Шеллінгом і дозволена Шиллером за допомогою естетичної ідеології, уможливила артикуляцію таких понять, як етнічна нація, держава розуму і культура філософського типу, які – майже на два століття імперської експансії – встановили зв'язок між спекулятивною філософією і розумною підставою історії як такої» [69].

Так, Фрідріх Шиллер (1759–1805) відзначав здатність розуму підняти людину до рівня універсальності. У той час, як «кантівська» антиномія природи і розуму не залишала людині вибору – рух до розуму пов'язаний з руйнуванням природи, досягти зрілості – значить повністю забути своє дитинство, що утворювало знамените герменевтичне коло (держава розуму повинна дати освіту людству, тоді як підвалини подібної держави може закласти тільки освічене людство), Ф. Шиллер обґрунтовував перехід від «держави природи» до «держави розуму», відповідно до якого не відбулося б руйнування природи. Вирішити проблему покликана культура у розумінні естетичного виховання. Адже, саме мистецтво, на думку вченого, усувало з природи момент випадкового (щоб дати місце моралі), проте воно не давало розуму повного звільнення від природи. Відповідно освіта – це процес розвитку моральної особистості, в якому краса є проміжним ступенем між хаосом природи і чіткими апіорними структурами чистого розуму. Водночас процес естетичного виховання у Ф. Шиллера розглядався як фундаментальний та історичний: розум знаходить органічне життя через вивчення історії. Людство досягає морального стану не тим, що відкидає природу, а тим, що заново тлумачить її як історичний процес [92].

Таким чином, розум повинен замінити собою віру, а держава – церкву. Однак необхідна також опосередкована інституція, здатна реалізувати культурний процес, який провів би людство від його природного стану до держави розуму. Фрідріх Шлейєрмахер (1768–1834), чия герменевтика полягала у відтворенні традиції з метою піднесення роботи природи до рівня розуму, визначав таку опосередковану інституцію як університет.

Реформа інституцій, за Ф. Шлейєрмахером, не може просто відкинути традицію і замінити природно сформовані структури, такі як середньовічний університет, свавільним застосуванням розуму. Традиція не може бути відкинута, вона повинна бути відтворена, з тим, щоб стало зрозумілим її справжнє значення. Раціональне в традиції не просто виокремлюється і санкціонується, воно наділяється органічної життям і таким чином

зберігається, а не просто вибудовується в порожнечі. Так, наприклад, за допомогою герменевтичного процесу нація повинна втілити етнічність, яка піднімається до раціонального самосвідомості [93].

Тобто німецька модель університету, розроблена учнями І. Канта, забезпечувала підтримку державної влади. Було визначено, що університет існує для того, щоб виробляти розумне, не вдаючись до революції і руйнування. Культура розглядалася як процес герменевтичного відтворення, якій, з однієї сторони, властива самототожність (культура як єдність всіх знань, які є об'єктом вивчення), а з іншої культура вказує на процес розвитку, культивуваці особистості [69].

У сучасному університеті двома напрямками цього процесу є дослідження і навчання. Представники німецького ідеалізму відстоювали точку зору про те, що специфіку університету становить нероздільну єдність цих двох начал. У той час, як вища школа практикувала навчання без дослідження, академія – дослідження без навчання, університет став центром освітньої системи, оскільки тут поєднувалося навчання і дослідження [32, с. 23–24].

Університет культури, заснований Вільгельмом фон Гумбольдтом (1767–1835) у 1809 р., отримував свою легітимність від культури, яка здійснювала синтез навчання та дослідження, процесу і результату, історії і розуму, філології та критики, історичної вченості і естетичного досвіду, інституційного та індивідуального. Таким чином, розкриття ідеї культури і розвиток індивідуальності збігалися, об'єкт і процес органічно поєднувалися і місцем, де це відбувалося, став університет, який тим самим вручив народу ідею нації-держави як життєвий орієнтир, а нації-державі – народ, здатний прийняти цю ідею [69].

Згідно з оцінкою Ф. Шиллера, Новий час замінив єдину культуру Стародавнього світу фрагментованою цивілізацією, більш різноманітною, розвиненою в конкретних галузях знань, але не настільки насиченою змістом [92]. Й. Фіхте відзначав, що обширність сучасного кола позитивного

знання робить всю їх сукупність не порівнюваною з індивідуальною здатністю розуміння. При цьому послідовники І. Канта вважали: не дивлячись на те, що вся сукупність знань не може бути охоплена індивідом – все рівно, він повинен намагатися досягнути сутнісну єдність знання, тим самим беручи участь в органічній загальності живого знання, хоча й ризикуючи опинитися похованим під купою мертвого фактологічного матеріалу [32, с. 24–25].

Послідовники І. Канта вважали, що реінтеграція накопичених знань в рамках єдиної культурної науки можлива лише за допомогою освіти, тобто облагородження особистості. Нація-держава зможе в підсумку заново втілити єдність, підмінену множинністю і дисциплінарною роз'єднаністю знання в інтелектуальній сфері та поділом праці в сфері соціальної.

При цьому стратегії досягнення означеної мети бачилися представникам німецького ідеалізму по-різному. Так, пізні ідеалісти розвивали заклик Ф. Шиллера до краси як заклик до культури в двох її якостях – трансценденції (направляючого єдності чистої науки як цілі і підстави спекулятивної думки або дослідження) і розвиваючого процесу (педагогіки освіти). На думку В. Гумбольдта, культурний принцип, втілений в університеті, об'єднував поступальний рух об'єктивної науки (культурне знання) з духовним і моральним вихованням (культивації) суб'єкта [69].

Порівнюючи погляди І. Канта та Ф. Шлейєрмахера сучасні дослідники прийшли до висновку, що для них філософія – це суто автономний момент (розмірковування знання про самого себе). Відмінність від І. Канта полягає в тому, що, за версією Ф. Шлейєрмахера, процес філософської рефлексії обґрунтовує знання переважно на основі органічного принципу, а не просто як внутрішню стрункість деякої абстрактної системи. Факти не просто організуються філософською думкою відповідно до логічного принципу несуперечності – вони наділяються життям. Тож філологія, а саме історичне вивчення мови, і є тією формою, яку приймає ця органічна основа [32, с. 25].

Ф. Шеллінг в «Лекціях про метод академічного навчання» дав визначення філології як історії, вміщеній в живу загальну цілісність, як

процес, в якому мова знаходить життя [91]. Аналогічно Шлейєрмахер заново ствердив національну мову як цілісну науку. Він вважав, що наука знаходить свою єдність в рамках національної мови, яка утворює замкнуту цілісність всередині ширшої цілісності абсолютного знання. Тому наука отримує обґрунтування швидше в історичній етнічності, ніж в чисто раціональній абстрактній ідеї народу як чистої волі [32, с. 26].

На відміну від Й. Фіхте, Ф. Шлейєрмахер наполягав на тому, що зв'язок між університетом і державою повинен бути виключно опосередкованим (втручання держави необхідно тільки для захисту свободи університету). Така свобода забезпечує автономну роботу філософської рефлексії, виявляє внутрішню логіку знання, що не потребує ніякої структуризації ззовні, ніякого твердо закріпленого порядку курсів або дисциплін. Згідно з поглядами Ф. Шлейєрмахера, роль університету в державі не є суто утилітарною: університет випускає не просто службовців, а громадян-суб'єктів. Саме у цьому полягає сенс педагогіки освіти, яка навчає здобуттю знань як процесу, а не викладає його як результат [32, с. 26]. Це питання не втратило актуальності й сьогодні, неодноразово піднімаючись в ході дискусій про порівняльну цінність великих лекційних курсів і семінарських занять.

Тобто в результаті правильно побудованої освіти думка про здобуття знання, перетворюється у вільну і самостійну діяльність, в невід'ємну складову суб'єкта. У своєму ставленні до означеної відмінності між рефлексивним процесом освіти і чисто механічним набуттям позитивних знань всі ідеалісти згодні між собою. Так, Й. Фіхте розглядає педагогіку як процес. Адже викладач не передає знання (їх краще черпати з книг, читання яких залишає більше свободи для самостійних роздумів), але виконує інші завдання: по-перше, надає пошуку знання наративну форму (тобто розповідає про процес придбання знань); по-друге, викладач ініціює сам процес (тобто змушує знання працювати). Таким способом пропонуються не знання, а критична здатність – формальний метод використання розумових сил, процес судження [86].

Просвітники вважали, що період освіти наочно відображає ідею абсолютної науки, оскільки являє собою одночасно і одиничний момент, і вічність. Ф. Штайєрмахер наголошує, що університетський час є одиничним моментом – моментом пробудження ідеї знання, коли суб'єкт усвідомлює наявність розуму і усвідомлює себе як істоту раціональну. Цей одиничний момент є також вічністю, оскільки, як наполягає Й. Фіхте, раціональне впорядкування знань (філософська рефлексія) дає можливість нескінченного множення часу, не розчиняючись у нескінченному морі фактів, схоплюючи їх значення, дозволяючи пам'яті працювати систематично, відповідно до фундаментальних принципів [69].

Тобто теорія передачі знань – це, перш за все, теорія педагогічного часу, в рамках якого порядок знання може бути представлений у вигляді просторової системи. Щоб знання стало автономним об'єктом, мислимим органічно, викладання повинно бути одночасно процесом продукування і процесом відтворення знання. Саме таке розуміння періоду викладання і дозволило німецьким ідеалістам висунути університет в якості моделі інституції, в якій традиції минулого мали поєднуватися з незмінним прагненням до майбутнього, помістивши їх в єдине поле культури.

Проте означена модель мала кілька варіацій. Найважливіша з них, Гумбольдтівська версія університету відрізнялася від версії Й. Фіхте тим, що передбачала не настільки жорсткий контроль з боку держави. Якщо фіхтевський університет претендує на державний статус для своїх структур (з ретельно продуманою системою фінансування), то університет В. Гумбольдта виглядає як продуктивне доповнення до державного апарату, наділене певною часткою ліберальної терпимості, як інститут діалогу з державою [32, с. 28]. На думку В. Гумбольдта держава повинна тільки «оберігати духовні ресурси університету (у всьому їхньому обсязі і різноманітності) і його свободу, призначаючи для цього спеціальних посадових осіб» [23].

План Берлінського університету, розроблений В. Гумбольдтом, включав в себе фундаментальну реорганізацію дискурсу знання, в

результаті чого університет повинен був прийняти на себе опосередковану культурну функцію, покладену на нього державою – пошук об'єктивного культурного сенсу держави як історичної величини і одночасно суб'єктивне моральне виховання громадян-суб'єктів як потенційних носіїв цієї ідентичності. В. Гумбольдт стверджував, що автономія філософської рефлексії загрожує, з одного боку, Сцилла чистого дозвілля (повна відсутність напрямів), з іншого – Харибда утилітарності (беззастережне слідування напруму, заданому державою) [23]. Тобто знання не може ні залишатися зовсім без зовнішнього визначення, ні бути емпірично детермінованим своїм практичним застосуванням. Натомість воно повинно бути детерміновано ідеалом абсолютного знання. Цей ідеал повністю перебудовував середньовічну опозицію активного і споглядального життя, замінивши її протиставленням чистої користі і чистого дозвілля [32, с. 29].

Описана ідея університету, для якого культура є життєдайним началом, визначала і форму університету як сучасної інституції, і його ставлення до нації-держави. Б. Ріддінгс, порівнюючи ліберальний проект В. Гумбольдта з більш консервативної моделлю Й. Фіхте, зазначає, що розвиток університетів пішло по фіхтеанському шляху, визначаючи процес культивування суб'єкта насамперед в етнічних категоріях. «Інструментом, що об'єднав етнічність з культурою – особливо в англійських країнах, – стала концепція національної літератури» [69], де кафедри національної літератури поступово замінили кафедру філософії як осередку гуманістичних наук і духовного центру університету.

Відтак згадуване вище протистояння прагматичної та ліберальної тенденцій в освіті, що становило методологічну основу для визначення ідеї університету в англійській та французькій науковій думці знайшло своє відображення і на території Німеччини. Так, у межах німецької класичної філософії освіта осмислювалась виходячи з орієнтації на загальне, коли становлення одиничної людини розумілося як слідування загальному. Найвиразніше ця ідея була виражена Георгом Вільгельмом Фрідріхом

Гегелем (1770–1831), який бачив в освіті шлях до набуття дистанції від безпосередніх захоплень, особистих потреб та інтересів до утвердження себе як загального.

Г. Гегель розподіляв освіту на теоретичну і практичну, відзначаючи, що в теоретичну освіту входить «крім різноманіття та визначеності знань, а також загальності точок зору, що дозволяють судити про речі, уміння сприймати об'єкти в їх вільній самостійності, без суб'єктивного інтересу», тоді як практична освіта вимагає, щоб «людина задовольняла свої природні потреби і потяги, виявляла розсудливість», дотримуючись меж їх необхідності [13].

Як уже згадувалося вище, в кінці XIX – початку XX ст. ідея університету набула нового змісту внаслідок загострення проблеми співвідношення елітарного і егалітарного в освіті, поширення тенденції до масовізації. Так, ідею нерозривного зв'язку університету з життям сучасного суспільства підтримував Макс Вебер (1864–1920). На його думку, особистість повинна відповідати «вимогам дня» як своїми людськими якостями, так і професійними [10, с. 735]. Коли традиційні цінності зруйновані, а нові ще не створені, університети, що залучили до своїх стін «широкі маси», зобов'язані були формувати у майбутньої еліти європейського суспільства (вчених, політиків, підприємців) етику відповідальності, чітке усвідомлення того, що треба розплачуватися за наслідки своїх дій. Відтворювати інтелектуальну еліту університет зможе, лише забезпечивши свою незалежність від держави і академізм у викладанні (у розумінні обов'язку викладача відрізнити факт від цінності – викладач не повинен вносити в аудиторію свої ідеали і переконання; вузька спеціалізація може мати позитивні результати як з точки зору концентрації зусиль дослідників, так і, з точки зору, світоглядної нейтральності викладання). Місію же університетів М. Вебер бачив у збереженні інтелектуальної єдності як найважливішого чинника підвищення стабільності післявоєнного світу [10, с. 735].

Водночас М. Вебер обстоював необхідність спеціальної підготовки чиновників державного апарату. На його думку, тільки спеціалізоване знання (здобуте за особливими правилами і документально підтверджене та сертифіковане) є основоположним владних позицій бюрократії. Тож «квитком в світ людської кар'єри» стає диплом, що фіксує результати екзаменів [10, с. 727]. Саме потреба бюрократичних інститутів у чиновниках, підготовлених особливим чином, призвела, вважав М. Вебер, до модифікації системи освіти, яка в сучасному йому суспільстві формувалася вже відповідно до запитів нового стану – бюрократії.

Таким чином, у період Нового часу в Німеччині було розроблено та апробовано ідею дослідницького університету, що якісно вирізнялася серед інших концепцій, насамперед англійської та французької.

1.3. Рецепція ідеї університету вітчизняною науковою думкою Нового часу

На нашу думку, вітчизняну наукову думку Нового часу варто розглядати у двох площинах – імперській та власне українській.

Погодимось із думкою сучасних науковців, зокрема Л. Корж-Усенко, що витoki вищої освіти в Україні пов'язані з діяльністю Острозької і Києво-Могилянської академій, що у XVI–XVIII ст., у межах діяльності яких реалізовувався україноцентричний виховний ідеал – «Воля, Бог і Україна», що сприяло збереженню національно-релігійної ідентичності молоді, живило почуття патріотизму і вірності православ'ю, сприяло формуванню особистості та національної гідності вихованців [36, с. 344–345]. В означеному контексті вагому наукову цінність має доробок представників культури українського барокко (Д. Бортнянського, А. Веделя, І. Григоровича-Барського, Г. Сковороди та ін.), майстрів українського літературного слова (І. Котляревського, О. Лобисевича та ін.), авторів праць з історії України, важливих для формування національної свідомості

(М. Антоновського, М. Бантиш-Каменського, М. Берлинського, С. Величка, Г. Граб'янки, Р. Ракушки-Романовського, В. Рубана, А. Сатановського та ін.) [36, с. 345].

З інкорпорацією переважної більшості українських земель до складу Російської імперії увиразнилася специфіка розвитку її наукової думки. Так, суголосні думки щодо поглядів Я. Коменського на університет як переважно наукову інституцію, що стоїть на чолі національної системи освіти, висловлював М. Ломоносов, який позиціонував університет як центр національної культури, в якому відбувається злиття запитів науки з вимогами життя, органічне суміщення служіння науці зі служінням суспільному благу, поточним духовним потребам громадян [31, с. 103].

З настанням ХІХ ст., що принесло на територію Російської імперії розбудову університетської освіти, державницькими структурами та вітчизняними дослідниками активно опрацьовувався закордонний досвід з означеного питання. Основне положення ідеї університету, що трактувала вищу освіту в термінах досконалості, виявилася повною мірою співзвучною пошукам гуманітарної думки Російської імперії середини ХІХ – початку ХХ ст. Так, істотний вплив на гуманістичну орієнтацію освіти в цілому та вищої освіти зокрема у межах імперії мали дослідження В. Бехтерева, В. Вахтерова, П. Каптерєва, П. Лєсгафа, Л. Петражицького, М. Пирогова і особливо К. Ушинського. Їх роботи заклали основи педагогічної антропології, комплексної науки про людину та її розвиток через освіту.

Погодимося із дослідниками, що сьогодні відбувається інтенсивний повернення до ідей педагогічної антропології. Гуманізація – ціннісна переорієнтація людського мислення і дії з предметно-речових на суб'єктно-гуманістичні компоненти, що сприяє формуванню механізму переходу від технократичної до гуманістичної парадигми, яка має на меті загальнокультурну компетентність як цінність освіти [56].

Орієнтація вітчизняної гуманітарної, в тому числі і педагогічної, думки на осягнення абсолюту, на розкриття сутнісних характеристик людського

буття, на глибинне пізнання моральних закономірностей життя людини, на дослідження взаємообумовленості природного і соціального начал людського існування, на вивчення можливостей побудови на землі гідного людини способу суспільного буття виступила базисом для сприйняття ідеї університету в категоріях досконалого, належного, максимального. Для вітчизняної наукової думки характерно було у межах ідеї університету міркувати про безконфліктний синтез науки і культури, що дає можливість вибудувати безконфліктне суспільство на фундаменті ідей абсолютного, що відображає реалії людського існування і перспективи належної організації суспільного життя, знання. Відзначимо, що ідея університету з уявленнями про роль і місце знання в спільному бутті людей позиціонувалася вітчизняними вченими як ідея, яка дозволить радикально змінити буденний світ [5].

Тож цілком закономірно, що на ідею університету покладалися, зокрема, і надії на справедливую перебудову світу, надії на втілення гуманістичних поглядів в сфері соціального устрою. По суті, західноєвропейські ідеї університету, сприйняті Російською імперією, почали розумітися як рятівні ідеї возвеличення країни, створення в ній необхідних умов не тільки для зростання економічного і соціального потенціалу, а й для розкріпачення сутності людини, надання їй можливостей розкриття в собі задатків і здібностей, вкладених в нього природою і вищими силами.

У середині XIX – на початку XX ст. вища освіта Російської імперії залишалася у багатьох аспектах наслідувальною, що визначило й особливості рецепції ідеї університету, що накладало на сприйняття ідеї університету певні «штампи». Зокрема, вітчизняна наукова думка досліджуваного періоду вкладала в ідею університету західні образи розуміння користі, комфорту, затишку людського буття, що дарується вищою професійною освітою. Разом з тим, вітчизняна гуманітарна традиція, яка не ставила перед собою пріоритетів користі і зручності, вносила свої корективи в процес сприйняття ідеї університету, наповнюючи її вітчизняними уявленнями про добро, красу,

істину [32, с. 41]. Фактично означений факт і визначав ту специфіку рецепції західноєвропейської ідеї університету вітчизняною науковою думкою, яка лягла в основу вітчизняної вищої школи.

Водночас це зовсім не означало єдності розуміння ідеї університету всіма вченими, громадськими діячами і педагогами Російської імперії. Можна виділити два основні напрями у наукових пошуках вчених, громадських діячів, педагогів відповідного спрямування – слов'янофільський та західницький. Так, низка діячів (М. Неплюєв, К. Победоносцев, С. Уваров, О. Хомяков та ін.) категорично відкидали пряму реалізацію ідеї університету, вкоріненої в західноєвропейській культурі. На їхню думку, радикальна несхожість культур Російської імперії і країн Західної Європи Заходу повинна була бути врахована в процесі розбудови вітчизняної вищої школи. Означена точка зору в значній мірі була наслідком пануючих в середині XIX століття в Росії слов'янофільських світоглядних установок [25].

Інші видатні діячі культури та науки Російської імперії (В. Белінський, М. Карєєв, М. Ковалевський, М. Пирогов, К. Ушинський та ін.) відстоювали опозиційну точку зору – західницьку. Розмірковуючи над майбутнім Російської імперії, вони вважали, що вітчизняній освіті доцільно було б не вигадувати власних шляхів розбудови вищої освіти, а слідувати напряму, заданому західною цивілізацією з її вірою в людину, в її раціональність, в високі можливості розуму, в необхідність підпорядкування природі потреб людства, що розвивається [3]. Таку точку зору відстоювали вчені, громадські діячі та педагоги, які вважали продуктивними західницькі світоглядні постулати.

Фактично єдиною об'єднуючою думкою представників означених напрямів наукової думки Російської імперії стало усвідомлення того, що без вищої освіти держава приречена стати периферією розвитку цивілізації. Відтак, вони були солідарні в тому, що розбудова вищої школи є одним із головних завдань для Російської імперії, яка бажає бути флагманом цивілізаційного і культурного розвитку в світі.

Підкреслимо, що рецепція ідеї університету вітчизняною науковою думкою також обумовлювалася політичною, соціокультурною та економічною ситуацією в країні. В означеному контексті цінні відомості містить праця М. Пирогова «Університетське питання». Вчений констатував, що вітчизняний університет опинився на чолі соціально-політичної боротьби, будучи «кращим барометром суспільства», звідси і їх «пряме призначення» – «бути маяками, розливати світло на великі простори і тому стояти високо і світити» [63, с. 346]. Особливий акцент було зроблено і на вихованні моральності: «Вся наша моральність, правда, добро, світло – все вчення. І вчити, не виховуючи, не формуючи, означало б не вчити, а робити щось інше» [63, с. 372]. Тож, М. Пирогов ставив виховання особистості, здатної позитивно впливати на розвиток суспільства, вище дослідницьких функцій вищої школи (В. Гумбольдт) і створення інтелектуального суспільства (Д. Ньюмен). Водночас у відповідь на протистояння прагматичної та ліберальної тенденцій у вищій освіті, характеризуючи тогочасний університет, вчений зазначав, що «сама наука, все глибше й глибше проникаючи в життя суспільства, виносить з нього до університетів утилітарне знання» [63, с. 324].

Погодимось з думкою дослідників, що з початком другої половини ХІХ ст. в період лібералізації життя відбулось вивищення наукового призначення університетів [56]. Крім того втілення ліберальних починань привносило до процесу розвитку вищої освіти дух свободи і творчості, прогресивного світогляду, розширення контактів із за кордонними закладами вищої освіти [32, с. 183].

Проте дослідники також слушно наголошують, що означений процес відбувався нелінійно, що було відповіддю на коливання консервативно-охоронних та ліберально-реформістських перетворень, що здійснювалися в країні. Протягом ХІХ ст. хвилі консервативних і ліберальних реформ змінювали одна одну, викликаючи відповідні зміни в діяльності вітчизняної вищої школи. Реалізація консервативних починань приводила до вилучення

ряду свобод і посилення контролю над закладами вищої освіти, скорочення наукової діяльності, перетворення закладів в суто навчальні, перегляду змісту гуманітарних курсів та побудови їх на традиційних для Російської імперії означеного періоду цінностях – священність життя і моральна складова буття [32, с. 183].

Зауважимо, що державна влада в країні була основоположною в визначенні цілей, спрямованості освітньої політики, як за часів Російської імперії, так і за радянських часів. В результаті в контексті вітчизняних реалій автономія не є принципом організації університетської спільноти, академічні свободи – свобода освіти і навчання в повній мірі не реалізовані [34].

В цілому ж ідея університету у поглядах вітчизняних учених полягала у позиціонуванні означеної інституції як закладу, що здійснює вузькопрофесійну підготовку фахівців та водночас як соціоосвітню інституцію держави, діяльність якої регламентується низкою наданих їй привілеїв та законодавчо врегульованими засадами підпорядкування [33, с. 45–48].

Фактично, вища освіта Російської імперії в період другої половини XIX – початку XX ст. ставало провідником як демократичних, так і антидемократичних урядових рішень. У межах змінюваних один одного консервативних і ліберальних перетворень відбулось становлення недержавного сектору вищої освіти, а вітчизняна наукова думка долучилася також до обґрунтування концепції «вільної вищої школи».

Так, дослідники Л. Корж-Усенко та О. Сидоренко, стверджують, що на основі аналізу зарубіжних ідей та досвіду представниками наукової думки Російської імперії (Д. Багалієм, В. Бузескулом, В. Вернадським, В. Данилевським, М. Довнар-Запольським, М. Карєєвим, М. Ковалевським, М. Костомаровим, М. Ланге, П. Лесгафтом, І. Лучицьким, Л. Петражицьким, М. Сумцовим та ін.) було здійснено опрацювання ідеї нової вільної вищої школи, необхідними умовами розвитку якої було визначено активізацію приватної і громадської ініціативи, розроблення автодидактичної моделі,

втілення ідеї «післяуніверситетської освіти», з орієнтацією на європейські стандарти, посилення співпраці із західними вченими, засвоєння позитивного світового досвіду, утвердження довіри до інститутів громадянського суспільства [38, с. 23–24].

У власне українському інтелектуальному середовищі панувало уявлення про цілісну людину, що знайшло втілення в український кордоцентризм із християнської антропології та знайшло відображення в поглядах Г. Сковороди, Т. Шевченка, К. Ушинського, П. Куліша, представників київської філософсько-педагогічної школи (П. Юркевича, М. Олесницького та ін.), інших представників української наукової думки початку ХХ ст., які визначали метою освіти духовну досконалість особистості [37, с. 156]. Водночас низка діячів означеного періоду (Х. Алчевська, Леся Українка, Я. Мамонтов, О. Музиченко, Л. Старицька-Черняхівська, С. Русова, Г. Хоткевич та ін.) вірила в невичерпний потенціал естетичного виховання й потужну перетворювальну силу мистецтва в процесі розвитку особистості [37, с. 177–178].

Варто підкреслити, що більшість представників української інтелігенції (М. Галушинський, Ф. і О. Колесси, М. Кордуба, О. Косач, І. Крип'якевич, Т. Лубенець, О. Маковей, К. Малицька, М. Рудинський, С. Рудницький, С. Сірополко, С. Смаль-Стоцький, Д. Старосольська, І. Стешенко, М. Сумцов, В. Щербаківський та ін.), наголошували на важливості врахування національної складової у вищій освіті, зокрема шляхом створення народних університетів, спрямованих на врахування духовних потреб людини і рідного народу [38, с. 29].

Водночас на межі ХІХ–ХХ ст. актуалізувалася ідея українського університету, що було пов'язано перш за все з діяльністю громадських активістів, репрезентантів науково-педагогічної еліти України. Так, на думку О. Потебні, рівень національної свідомості особистості є критерієм її моральності, тож вчений висловлював впевненість, що національна ідея здатна пробудити любов до науки й мистецтва, усвідомлення високих

громадських прагнень, без яких університет є приреченим на занепад [18, с. 12]. В означений період ідея українського університету набула виразного політичного звучання завдяки ідеологам українського націоналізму Д. Донцову і М. Міхновському, а також ідеям М. Грушевського, С. Дністрянського, С. Єфремова, Ф. Сушицького, І. Франка та інших прогресивних діячів, отримавши сприятливі умови для реалізації в період національного державотворення 1917–1920 рр. [36, с. 347–348].

Дослідниками визначено наступні особливості розробки концептуальних підходів до ідеї українського університету: конструктивний характер політики українських урядів, спрямований на формування громадянина України і світу, враховуючи принципи поміркованості, поступовості, толерантності, диверсифікації, соціальної, гендерної і національної рівності, поваги до автономії закладів вищої освіти, громадського характеру освіти; законодавче закріплення права написання та захисту дисертації українською мовою; розширення спектру українознавчих досліджень, активізація роботи наукових шкіл; створення низки україномовних праць; розвиток рідномовної компетентності викладачів і студентів, їх широке залучення до здійснення просвітницької роботи [36, с. 350].

Тож, висловимо солідарність із дослідниками, які стверджують, що українських та західноєвропейських науковців означеного періоду об'єднувало «визнання гуманістичних і демократичних цінностей, принципів науковості, культуровідповідності, демократизації, громадянської спрямованості освіти, скасування національних, гендерних, релігійних, вікових обмежень та цензів, адекватності викликам сучасного суспільства, забезпечення повної академічної свободи, поваги до особистості та вільної самодіяльності викладача і студента» [38, с. 32].

Дослідниками виявлено наступні відмінності у підходах представників офіційної педагогіки і передової науково-педагогічної громадськості до

розуміння мети вищої освіти в досліджуваний період: від слухняного пасивного виконавця офіційних імперських приписів до активного учасника розбудови громадянського суспільства та відродження рідної нації [37, с. 183].

Таким чином, вітчизняна наукова думка здійснювала активну рецепцію західноєвропейських ідей університету як у межах розвитку вищої освіти Російської імперії, так і здійснюючи пошук моделей розбудови української національної вищої школи.

Висновки до розділу 1

На основі аналізу наукових джерел встановлено, що виникнення університетів – закономірний етап розвитку європейського соціуму, обумовлений розвитком раціонального знання, культури, що відповідало потребам суспільства та становило його духовний потенціал.

Узагальнення зарубіжної наукової думки періоду Нового часу засвідчило, що ідея університету, міцно вкорінена в західноєвропейській культурі, мислилася в термінах належного, максимального, вчиненого (М. Арнольд, М. Вебер, Г. Гегель, В. Гумбольдт, Д. Дідро, Е. Дюркгейм, І. Кант, Ж. Кондорсе, Д. Локк, Д. Ньюман, Ж.-Ж. Руссо, Й. Фіхте, Т. Хакслер, Ф. Шеллінг, Ф. Шиллер, Ф. Шлейєрмахер та ін.) та несла в собі уявлення про заклад вищої освіти як про втілення освітнього ідеалу, вільної корпорації викладачів і учнів, як про установу, що органічно поєднувала освіту, науку і культуру.

З'ясовано, що в період становлення західноєвропейських університетів виявилися тенденції до ліберальної і утилітарної освіти. В основі останньої, що мала очевидну соціальну значимість, пріоритет надавався професійній складовій (потребі суспільства в добре підготовлених фахівцях), натомість ліберальна освіта наполягала на прийнятті цінності знання незалежно від його практичної користі.

Застосування проблемно-пошукового методу дозволило систематизувати погляди німецьких учених відповідно до їх внеску в осмислення найбільш перспективних шляхів розвитку університету: обов'язок університетської освіти відповідати ключовим аспектам суспільної діяльності людини та основним ідеям свого часу (І. Кант, Й. Фіхте та ін.); утвердження в діяльності університету в якості імперативу тези, що він за своєю природою є науковою інституцією (Й. Фіхте, Ф. Шляєрмахер та ін.); необхідність регламентації взаємовідносин університетів та держави (Г. Гегель, Й. Фіхте, Ф. Шляєрмахер та ін.); надання особливого просвітницького статусу філософському факультету (І. Кант, Й. Фіхте, Ф. Шеллінг та ін.). Доведено, що саме на ці ідеї орієнтувався В. Гумбольдт при розробці концепції німецького дослідницького університету.

Встановлено, що зміна ціннісних орієнтацій у досліджуваній період призвела до формування нових ідеалів освіти, що відповідали вимогам національних держав. Аргументовано, що представниками західноєвропейської прогресивної наукової думки було розроблено та запропоновано три основні моделі (ідеї) університетської освіти – французька, англійська та німецька, які формувалися відповідно до соціальних традицій відповідних спільнот.

Використання структурно-порівняльного методу уможливило окреслення особливостей кожної з означених моделей. Визначено, що в основі німецької або гумбольдтівської моделі (названої на честь ідеолога В. Гумбольдта) лежала ідея дослідницького університету, сутність якого полягала у єдності навчання і дослідження, автономії, академічної свободи в науковому пошуку і навчанні, включенні корпорації в суспільне життя, підтримання її цілісності. Окреслено основні характеристики англійської або ньюманівської моделі (розробленої Д. Ньюманом), ідеї інтелектуального університету, що передбачала розвиток інтелекту за допомогою навчання, формування загальної культури, громадянськості, розширення знань, підтримку стандартів істини, свободи, демократії. Розкрито особливості французької або наполеонівської моделі

(вперше реалізованої Наполеоном I), що звужувала сутність університету до завдання підготовки фахівців для державної служби.

Констатовано, що чинниками становлення університетів, інституалізації ціннісної ідеї університету стали вираз соціокультурної динаміки, потреб суспільного розвитку, унікального поєднання запитів середовища і інтелектуального, духовного потенціалу культури.

Синхронний аналіз розвитку зарубіжної та вітчизняної наукової думки періоду Нового часу дозволяє стверджувати, що ідея університету, яка активно розвивалася в країнах Західної Європи і яка безпосередньо пов'язувалася з розбудовою вищої школи, була своєрідно сприйнята вітчизняними мислителями та до середини XIX століття багато в чому продовжувала залишатися наслідувальною. Встановлено, що пошуки самобутнього розвитку наукової думки, характерні для цього періоду, відбилися на сприйнятті західноєвропейської ідеї університету, яка отримувала різні інтерпретаційні обриси: від відкидання ідеї, вкоріненої в західноєвропейській культурі з її принципової несхожістю на культуру Російської імперії, слов'янофілами (М. Неплюєв, К. Победоносцев, С. Уваров, О. Хомяков та ін.) – до її позитивного прийняття представниками західницького напрямку (М. Карєєв, М. Ковалевський, М. Пирогов, К. Ушинський та ін.) як такої, що була відсутня у межах країни, а відтак не надавала належного значення вірі в людину, її раціональність і можливості розуму. Підкреслено, що представники обох точок зору були єдині в тому, що вища освіта вкрай необхідна для поступального розвитку держави.

Виявлено, що для вітчизняного освітнього простору досліджуваного періоду характерним було орієнтування на німецьку модель університету (в аспектах поєднання навчання і наукових досліджень, забезпечення внутрішньої академічної свободи), особливо на етапі започаткуванні університетської освіти, та водночас французьку – з її підпорядкуванням інтересам держави та державним контролем над більшістю видів діяльності (що було зафіксовано на рівні університетських статутів XIX ст.).

Аргументовано, що в досліджуваний період у середовищі українських інтелектуалів (М. Грушевський, С. Дністрянський, С. Єфремов, Ф. Сушицький, І. Франко та ін.) кристалізувалася ідея національного університету, яка отримала сприятливі умови для реалізації в період національного державотворення 1917–1920 рр. Український університету розглядався як джерело національної ідентичності, внаслідок чого він позиціонувався як провідна інституція формування національно орієнтованого освітнього простору та національної культури в цілому.

РОЗДІЛ 2

ТРАСФОРМАЦІЯ ІДЕЇ УНІВЕРСИТЕТУ В ЗАРУБІЖНІЙ ТА ВІТЧИЗНЯНІЙ НАУКОВІ ДУМЦІ СЕРЕДИНИ ХХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

2.1. Ідея університету в поглядах зарубіжних учених досліджуваного періоду

Як зазначалося у попередньому розділі, у період Нового часу у західноєвропейській науковій думці окреслилися три основні ідеї університету (французька, англійська та німецька), які в тій чи іншій мірі були реалізовані у більшості країн. Водночас, соціальні потрясіння першої половини ХХ ст. (пов'язані, перш за все, з поширенням фашистської ідеології, воєнними подіями), тенденція до масовізації, протистояння тенденцій до елітаності та егалітарності у вищій освіті спонукала дослідників продовжувати науковий пошук в означеній сфері. Так, у руслі загальної ідеї виховання «для життя в існуючому суспільстві» висловлювався Карл Мангейм (1893–1947) [52]. Усвідомлюючи силу впливу на народ ідей фашизму, він наполегливо виступав проти нейтральної позиції академічної науки. Для К. Мангейма освіта – це фактично «позадогматичний тренінг розуму, що дозволяє людині підніматися над подіями, а не сліпо підкорятися їх ходу» [52]. На його думку, тільки освічений розум в змозі побачити істину, а університет повинен виховувати не любування абстрактною істиною, а соціально активну особистість, здатну відстоювати свою позицію на основі чіткого розуміння сутності всього того, що відбувається в суспільстві. Ідею університету К. Мангейм безпосередньо пов'язував з вихованням законослухняних громадян, а також з витісненням ідей фашизму з суспільної свідомості.

Проблему поділу університетської освіти масову й елітарну та необхідність формування нової ідеї освіти піднімав і Хосе Ортега-і-Гассет (1883–1955), який вказував на те, що первинна функція університету –

оволодіння фундаментальними (з точки зору культури) дисциплінами. Ідеальний університет, на його думку, це той, де головним є факультет культури, покликаний знайомити студентів з культурними традиціями минулого на основі аналізу конкретних історичних умов, які сформували ці традиції. Звичайна людина повинна стати хорошим професіоналом (не просто знаючим, а культурним, який осмислив своє професійне і життєве призначення) і для цього зовсім не обов'язково бути вченим, відтак наукові дослідження не мають входити до основних функцій університету. Університет повинен «зробити з середньої людини хорошого фахівця» – медика, суддю, викладача, але навчання професії – це ще і виховання особистості професіонала. Відповідно необхідно не стільки прагнути до надточного викладання, наприклад, фізіології, скільки серйозно розмірковувати, «що представляє собою сьогодні хороший лікар, яким повинен бути зразковий медик» [59].

Х. Ортега-і-Гассет вступав у полеміку з Е. Дюркгеймом щодо масового відтворення «моральних спеціалістів», стверджуючи, що еліти вже почали поповнюватися «масовими людьми», які не визнають авторитетів, задоволені собою та прагнуть до спокійної комфортного життя. Такого «фахівця» не можна назвати освіченою людиною, так як він повний невіглас у всьому, що не входить до його спеціальності. При цьому і в цих, невідомих йому питаннях, він поводить з амбіціями, притаманними знавцеві. Ця людина, залишаючись «масою», хоче зайняти місце еліти. Людина ж еліти завжди відчуває внутрішню потребу звертатися до чогось вищого, сакрального. Вона постійно пред'являє високі вимоги до себе і відчуває свою відповідальність перед суспільством [59].

В означеному контексті привертає увагу рецепція ідеї університету американською науковою думкою. Так, перші американські університети об'єднували демократичні традиції середньовічних і прагматизм німецьких університетів. До середини ж ХХ ст. сформувала американська модель університету, яка передбачала успішне співіснування різних ідей та типів

закладів: класичні дослідницькі університети (як-то університети «Ліги Плюща»), побудовані на основі німецької або гумбольдтівської моделі (в яких широко реалізовано принцип автономісті діяльності, а підготовку фахівців широко поєднано з виконанням наукових досліджень); гуманітарні коледжі (коледжі вільних мистецтв), орієнтовані на англійську або ньюманівську модель (спрямовані на широку загальноосвітню підготовку, розвиток творчих здібностей та критичного мислення з опосередкованим формуванням професійних компетентностей); університети штатів, які використовують елементи французької або наполеонівської моделі (частково фінансовані окремими штатами, спрямовані на навчання їх мешканців та виконання досліджень на їх замовлення) [47]. При цьому заклади вищої освіти у своїй більшості перетворилися на міцні освітні, дослідницькі та науково-виробничі корпорації, що мали тісні зв'язки з бізнесовими та промисловими колами, управлінськими структурами.

Сучасні дослідники підкреслюють, що від самого початку більшість американських учених були вельми категоричними щодо класичної вищої елітарної освіти. Так, Торстейн Веблен (1857–1929), називав її надбанням класів «дозвілля», що марнотратно, архаїчно, і містить в собі «комплекс фантастичної непотрібності». На його думку, перспектива у сучасної людини, з точки зору вченого, одна – в розвитку «інстинкту майстерності», в її природній реалізації в процесі вільної творчої праці [31, с. 108–109]. Тому сутність освіти, за Т. Вебленом, в сприянні більш легкому пристосуванню людей до економічної ситуації, в якій вони живуть. Університет, відповідно до його теорії, повинен не просто вбудовуватися в соціально-економічну структуру суспільства, а й виховувати особистість, здатну адаптуватися до сучасної соціальної системи.

За визначенням Абрахама Флекснера (1866–1959), який здійснив порівняльний аналіз американських, англійських і німецьких закладів вищої освіти в першій половині ХХ ст., університет є прогромадським інститутом, свідомо спрямованим на передачу знань, рішення проблем, критичну оцінку

діяльності і навчання людини на справді високому рівні [96]. Дослідник підкреслював, що під впливом Нового часу в університетів виникла потреба у великій кількості висококваліфікованих кадрів, тож масовізація вищої освіти стала головною тенденцією того часу. На офіційному рівні було визнано сервісну функцію університетів, що значно вплинула на зміну системи їх ціннісних орієнтацій і розширення простору для подальшого розвитку [96].

Тож ідею «сучасного університету» А. Флекснер бачив в об'єднанні прогресивного навчання з дослідженням. Негативно оцінюючи багатопрофільність навчання, що, на його думку, вело до втрати якості, він відкидав можливість здобуття нового імпульсу до розвитку вищої школи через збільшення соціальних функцій університету при збереженні основних ціннісних орієнтацій університетської освіти і наполягав на поєднанні в освіті кількості і якості.

Послідовником В. Гумбольдта і А. Флекснера щодо ідеї дослідницького університету став німецький дослідник Карл Ясперс (1883–1969), на думку якого, університет – це «місце, де культивується самосвідомість епохи» [94], школа особливого роду, найпершим завдання якої є дослідження, а вже потім навчання, оскільки знання істини потрібно передавати. У свою чергу, дослідження і навчання забезпечують розвиток інтелектуальної культури. Отже, мета діяльності університету триєдина: дослідження, передача знання (освіта) і культура [94].

Погодимось із думкою сучасних дослідників, зокрема Є. Зеленова, що у розумінні К. Ясперса, університет мав надавати не певні «специфіковані» знання, а забезпечувати освіченість (розширення горизонтів, можливості побачити, а відтак і увійти до сфери нових «предметностей»; створення простору для відкриття нового) [22, с 58–59]. Для мислителя головним у «ідеї університету» були спільні дослідження викладачів і студентів. Звідси думки про те, що: завдання університету – не в тому, щоб забезпечити студента певними знаннями, а в тому, щоб навчити його брати участь в дослідженні; викладач і студент – два фактично повноправних учасники діалогу, які в

рівній мірі відповідають за свої дослідницькі проекти (за постановку їх мети і завдань, вибір шляху і матеріалу, отримані результати), адже саме в процесі зіставлення їх аргументацій на всіх етапах дослідження і виникає знання, яке залишається відкритим для подальшого обговорення; відкрите, спільне і одночасно особисте дослідження є не просто елементом освіти і отримання нового знання, а елементом самого життя (як індивідуального, так і колективного) [94].

Принципові право і обов'язок студента проводити особисте дослідження разом з професорами й іншими студентами, на думку К. Ясперса, є передумовою і гарантом формування відкритого поля дискусій, які і утворюють зміст соціального життя, або виступають його основними напрямками. Дослідник підкреслював, що будь-який університет має належати своєму народу і в той же час залишатися інтернаціональним [94]. Тож учений фактично узагальнив основні досягнення з означеної проблеми попередньої та сучасної йому епох та запропонував модель, до якої прагнуть багато сучасних закладів вищої освіти – об'єднання функцій дослідного інституту, професійної школи і культурного центру.

Ідею спільного досягнення знання єдиною університетською корпорацією викладачів і студентів, зближення їх ціннісних орієнтацій підтримував американський вчений Роберт Мейнард Хатчинс (1899–1977). У його розумінні університет – мисляче співтовариство, покликане вирішувати інтелектуальні проблеми, що стає умовою збереження його цілісності, стійкості та стабільності внутрішніх і зовнішніх зв'язків. При цьому Р. Хатчинс зауважував, що ідея університету ніколи не отримає реального втілення – її треба розглядати як ідеал, до якого можна тільки прагнути [97]. Вчений здійснив ґрунтовний аналіз ідей своїх попередників. Так, полемізуючи з Д. Ньюменом, він виділив три основні загрози для американської університетської освіти – індустріалізація, спеціалізація та філософські відмінності. Водночас, Р. Хатчинс закликає відмовитися від усього, що заважає інтелектуальному розвитку і заперечує сервісну функцію

(А. Флекснер), перетворюючи університети в «ремісничі училища або бідні школи торгівлі».

Погодимося з дослідниками, що на сучасному етапі у зарубіжній науковій думці тривають дискусії з означеного питання: одні вчені, як і Р. Хатчинс, вказують на утопічність університету та його ідеї, доводять занепад вищої школи (Б. Рідінгс), «крах ідеї університету» (Ю. Хабермас) та навіть його загибель (Р. Барнетт); інші – продовжують здійснювати пошук ідеї університету для нового постіндустріального суспільства, ідей посткласичного університету (Ф. Альтбах, Д. Белл, П. Бурд'є, Ч. Вест, Ж. Дерріда, М. Квієк, К. Керр, Г. Керрье, Б. Кларк, Я. Пелікан, Д. Салмі, С. Стерлінг та ін.) [31, с. 113; 1, с. 13–14].

Сьогодні університет перебуває на перетині інтересів багатьох соціальних суб'єктів (нації, держави, промисловості, бізнесу, особистості), що спонукає до переосмислення його сутність і призначення. У той час, як класичні цінності втрачають домінуюче значення, утверджуються тенденції до глобалізації та інтернаціоналізації, комерціалізації наукової і викладацької діяльності. У цих умовах освіта все більше набуває статусу послуги. Водночас ідея університету перебуває під впливом таких чинників, як конкуренція між університетами за ресурси, диверсифікація фінансування, демографічні зміни, нові запити щодо якості освіти, більш вимогливі споживачі та ін. У результаті адаптації до означених змін постав широкий спектр нових моделей університету (підприємницького, інноваційного, дослідницького, проектно-орієнтованого, регіонального, віртуального, корпоративного, мегауніверситету, мультиверситету тощо) [1, с. 13].

Так, американський педагог Кларк Керр позиціонує сучасні університети як мультиверситети – університети, що все більше розростаються та перетворюються в особливі «інтелектуальні міста», які мають вагомую роль у навколишньому соціокультурному просторі. На його думку, сучасний університет має орієнтуватися на служіння суспільству, нації, регіону і продукувати не тільки знання, але й фахівців, необхідних для

бізнесу, промисловості, сфери послуг, які володіють необхідними для цього знаннями. Для описаного феномену ним було введено термін «університетського комплексу», який розглядається як основний економічний ресурс суспільства, що визначає напрями подальшого громадського та інтелектуального розвитку, слугує інструментом досягнення національних цілей, виступає провідним соціальним інститутом зі складним механізмом управління [98]. Саме ідея комплексності з орієнтацією на культурну та сервісну функції, на думку К. Керра, сприяє розширенню простору університету.

Розвиваючи ідею К. Керра, та акцентуючись на розвитку ринкових відносин, що все більше проникають у вищу школу, Бартон Кларк запропонував модель підприємницького університету. До основних характеристик такого університету віднесено створення посиленого управлінського ядра; формування дискретної (диверсифікованої) фінансової бази; формування розширеної периферії розвитку університету; стимулювання академічного ядра; широке поширення й утвердження в університетському співтоваристві підприємницьких переконань і цінностей [99].

Науковці зауважують, що подібну модель Герве Каррьє називає прагматичним університетом, в якому завдання відтворення культури, продукування духовних цінностей і пошуку істини відходять на другий план. Функція університету зводиться до пропозиції затребуваних суспільством освітніх і наукових «продуктів» у таких сферах, як комерція, сервіс, підприємництво [28]. Водночас, як зазначають дослідники, в умовах мінливих кадрових потреб держави і бізнесу, вишам необхідно гнучко і швидко реагувати на ці запити шляхом трансформації освітніх програм. Саме такі можливості забезпечуються особливостями прагматичного університету [31, с. 114].

Певним зразком прагматичної моделі є університети, засновані на замовлення і під егідою великих корпорацій, для яких характерним є

цільовий набір студентів і їх підготовка у малих групах згідно з вузькою професійною спеціалізацією, де навчальні плани змінюються в найкоротші терміни відповідно до потреб корпоративних засновників. Прикладом реалізації означеної моделі може слугувати Університет Твенте в Нідерландах, де здійснюється підготовка висококваліфікованих кадрів для потреб промисловості, адаптуючи підприємницький підхід на всіх рівнях своєї діяльності: в освітньому процесі, науково-дослідній роботі, прийнятті управлінських рішень [31, с. 114].

На думку більшості дослідників саме підприємницький або прагматичний університет відповідає вимогам сьогодення, адже він орієнтований на формування структури суспільства, що відповідає нинішній економічній ситуації. Означена модель довгий час успішно працювала в Сполучених Штатах Америки, однак саме вона і стала однією з основних причин кризи в освіті: отримання доходу перетворилося в головну мету, відсунувши на задній план науку. Водночас вища освіта стала доступною для груп населення з низьким соціальним походженням, що змушувало знижувати вимоги при відборі студентів, відповідно, знизилася якість освіти.

Останнім часом помітно розширилися функції університету в галузі фундаментальних наукових досліджень, забезпеченні потреб суспільства у висококваліфікованих кадрах; розвитку загальної освіти. Деніел Белл вважає, що університет поступово набуває статусу провідного соціального інституту, так як основою економіки в постіндустріальному світі є інформація і знання (на противагу індустріальному суспільству, де панували капітал і праця). Якщо до цих пір визначальним критерієм соціальної стратифікації виступала власність, то тепер її змістили рівень знань і освіченості людини. Класовий поділ змінюється професійним: люди діляться не на багатих і бідних як це було раніше, а на компетентних, освічених та неосвічених. Формується меритократія – група індивідуумів, що займають високе соціальне становище, зумовлене виключно інтелектуальним потенціалом і здатністю генерувати нове знання. Особлива роль в цьому процесі відводиться

університету [7, с. 334–335]. В цілому погодимося із думкою сучасних дослідників, що Д. Белл стоїть на позиції необхідності синтезу позитивних елементів концепції ліберальної та утилітарної освіти [61, с. 185].

Натомість Жак Дерріда, займаючись пошуками місії і сутності університетів, закликає стримано ставитися до їх професіоналізації: «бажаючи звільнити університет від «корисних» програм або завдань професійної підготовки, ми цілком можемо – хочемо ми того чи ні – підпорядкувати його іншим цілям, не настільки явним; ми можемо відтворити фігури кастової, класової або корпоративної влади» [16]. Перш за все, університет має виступати і виступає хранителем і охоронцем у періоди «кризи», занепаду або відновлення суспільства, він об'єднує в собі як «поклик пам'яті», так і шанси на майбутнє [16].

З точки зору теорії культурного капіталу ідею університету розглядав П'єр Бурдьє, який запропонував розглядати її в трьох аспектах: інкорпорованому (знання, вміння та навички), інституціоналізованому (дипломи, сертифікати, звання) та об'єктивованому (культурні цінності) [9].

На відміну від Ж. Дерріда, Рональд Барнетт запевняє, що «західний університет помер», оскільки в сучасному світі відсутнє розуміння того, чому він повинен служити. Неможливо повернути уклад життя, при якому було цілком зрозуміло, що ми собою представляємо. Втрачені традиції, яких ми могли б дотримуватися; все доводиться починати заново. В умовах непередбачуваної реальності університету потрібна радикальна перебудова, осмислення нових завдань і визначення нових цілей. «Підготовка людини до життя в цьому світі є частина виклику, кинутого університету», – зазначає Р. Барнетт [6]. Університет сьогодні покликаний не тільки примножувати схеми розуміння світу, а й вчити більш-менш комфортного життя в умовах тотальної невизначеності, що виникають не без його допомоги і зусиль. Адже сам університет породжує «надскладність», а тому має навчити нас з нею жити [6]. Таким чином, кажучи про смерть університету, дослідник мав на увазі, перш за все, соціальний інститут, але не ту громадську роль, яку він відіграє.

Більші оптимістичні погляди у Ярослава Яна Пелікана, на думку якого, ідея університету потребує переосмислення, проте його засадничими положеннями має залишатися необхідність служіння ідеалам гуманізму, справі інтелектуального та морального «вишколу» людини, передання актуального соціального досвіду наступним поколінням [62]. А в науковій діяльності мають бути зняті всі обмеження, пов'язані з ідеологією, натомість єдино можливим контекстом досліджень має стати «увесь світ та людство» [62].

Одне з найбільш різких суджень з приводу долі вищої школи належать Білу Рідінгсу («університет в руїнах»). Університет для нього – не простий інструмент державної політики, а втілення думки як дії, як прагнення до ідеалу. У цьому полягає його нерозривний зв'язок з державою: університет прагне втілити думку як дію, а держава – реалізувати дію як думку, як ідею нації. При цьому разом вони намагаються реалізувати на практиці ідею національної культури [69]. Дослідник висуває власну альтернативну модель університету – «спільнота незгоди», у межах якої викладання позиціонується як щось більше, ніж проста передача наукового знання і відтворення системи мислення. На його думку, в основі освіти повинен лежати діалог, сутність якого в осмисленні соціальної зв'язку, але без прив'язки до об'єднуючої ідеї (культура або держава). З точки зору управління, новий університет являє собою простір конфліктів, вирішувати які необхідно, використовуючи нові конструктивні можливості.

До позиції, що ідея університету мертва, схиляється й Юрген Хабермас. На його думку, «інституція зберігає свою здатність функціонувати до тих пір, поки вона втілює в життя властиву їй ідею» [23]. Університет повинен бути противагою тенденціям, що загрожують стабільності і розвитку суспільства. В наші дні його головне завдання – формувати професіонала нового типу, а саме професіонала-інтелігента, здатного за допомогою засвоєних цінностей, набутих знань і навичок протистояти ентропійним процесам в суспільстві. Водночас Ю. Хабермас вказує, що сучасний університет не здатний на це.

Варто підкреслити, що основні етичні та академічні принципи розвитку університетської освіти, розроблені зарубіжними дослідниками, знайшли широку підтримку. Так, у 1998 р. на урочистому святкуванні 900-річчя Болонського університету представники 430 закладів вищої освіти підписали так звану Велику хартію університетів, в якій визначено, що: «1) університет – це самостійна установа в суспільствах з різною організацією, що є наслідком розходжень у географічній і історичній спадщині. Він створює, вивчає, оцінює і передає культуру за допомогою досліджень і навчання...; 2) викладання і дослідницька робота в університетах повинні бути нероздільні для того, щоб навчання в них відповідало потребам, що змінюються, запитам суспільства і досягненням у науковому знанні; 3) свобода в дослідницькій і викладацькій діяльності є основним принципом університетського життя... Відкидаючи нетерпимість і будучи завжди відкритим для діалогу, університет є ідеальним місцем зустрічі викладачів, що здатні передавати свої знання і володіють необхідними засобами для їхнього удосконалювання за допомогою досліджень і інновацій, і студентів, що мають право, здатність і бажання збагатити свій розум цими знаннями; 4) університет є охоронцем традицій європейського гуманізму. У здійсненні свого покликання він постійно прагне до досягнення універсального знання, перетинає географічні і політичні кордони і затверджує нагальну потребу взаємного пізнання і взаємодії різних культур» [11].

У межах конференції ООН з питань довкілля та розвитку, відомої як «Саміт Землі», що пройшла у 1992 р. у Ріо-де-Жанейро, наголошувалося на критично важливій ролі вищої освіти у розбудові концепції стабільності (сталості, стійкості), адже тільки вища освіта і просвітництво громадян здатні підштовхнути людство до усвідомлення екологічних цінностей і розуміння всієї глибини ідеї «сталого розвитку». У 2008 р. навіть було створено Асоціацію університетських лідерів на захист «сталого» майбутнього. Більше 700 університетів США підписали своєрідну Кліматичну хартію [80, с. 155–156].

При цьому дослідники (зокрема, Стівен Стерлінг) підкреслюють, що «стійкий» університет, хоча зрідка й називається «зеленим», але його сутність не зводиться тільки до екологічної проблематики. Для нього вагому роль мають лідерські задатки на початку перетворень в сторону стабільності, а також ініціювання нових соціальних норм, зокрема інституційної прозорості, глобальної орієнтованості і локальної відповідальності. Тобто передбачається, що такий університет стає світовим новатором і глокальним лідером, що інколи в науковій літературі трактується як феномен «повторного відкриття» університету. У процесі навчання студентів у такому закладі освіти відбувається зміна та розширення його світосприйняття, набуття базової для людини ХХ ст. когнітивної цінності – рефлексивного мислення, тобто фактично мова йде про метаосвіту. Водночас дослідження спрямовані на проблеми «реального світу», а в місії університету вивисується відповідальність перед наступними поколіннями [101, с. 29–30].

Таким чином, протягом ХХ – на початку ХХ ст. у зарубіжній науковій думці було сформовано принципово нові моделі університетської освіти, проте дискусії щодо ідеї університету продовжуються.

2.2. Ідея університету у вітчизняній науковій думці на сучасному етапі

На сучасному етапі вітчизняною науковою думкою здійснюється активна рецепція зарубіжних ідей університетської освіти, перш за все, з метою пошуку перспективних напрямів подальшого поступу вищої освіти України.

Зауважимо, в нашій країні що означений процес має свою специфіку, пов'язану з «транзитивним характером» українського суспільства, що продовжує перебувати у стані переходу від посттолітарної доби до ліберальної демократії з усіма відповідними проблемами (релятивізацією чи навіть нівелюванням суспільних цінностей, кризою традиційних інститутів,

потребою у пошуку нових форм суспільного життя). У вищій освіті це, перш за все, стосується вихолощення того фундаменту, на якому ґрунтується справжній університет – автономії й академічної свободи [12, с. 7]. І лише прийнятий у 2014 році Закон України «Про вищу освіту» намагався лібералізувати правове регулювання у відповідній сфері.

Вітчизняні вчені на основі ґрунтовного аналізу місій та візій провідних закладів вищої освіти стверджують, що «ідея служіння суспільству та розвитку його лідерського потенціалу знаходить широку підтримку серед провідних університетів світу» [71, с. 16]. У контексті України фактично мова йде про намагання вищої школи дотриматися балансу між європейським вибором щодо стабільності та культури миру та американським вибором щодо продуктивності та ефективності для досягнення синергії між соціальним розвитком і економічним ростом [55].

Провідні вітчизняні науковці (І. Бех, В. Кремень, О. Сухомлинська та ін.) наголошують, що провідні науково-освітні центри провідні науково-освітні центри мають взяти на себе функцію вивчення магістральних тенденцій розвитку майбутнього суспільства, визначення шляхів його досягнення й альтернативних сценаріїв реалізації визначених цілей [70, с. 23]. Адже сьогодні «спостерігається докорінна зміна місця і ролі університету в сучасному суспільстві», який «дрейфує від головного чинника формування національної свідомості, національної культури і національної держави до автономної підприємницької структури, що є активним діячем і творцем сучасних ринкових відносин» [70, с. 14].

Тож університет кінця ХХ – початку ХХІ ст. це не тільки високопрофесійна підготовка фахівців, але й відображення соціальних конфліктів з державою, демократичних ідей, намагання залучити комерційних партнерів і спонсорів до реалізації освітніх програм та виконання спільних досліджень.

Підкреслимо, що особливості історичного поступу України сприяли вивищенню в ідеї університету національної складової у розумінні:

формування національно свідомих громадян, здатних адекватно реагувати на виклики сьогодення (В. Бондар) [8]; формування національно свідомої еліти суспільства, толерантного та розуміючого учасника міжкультурного діалогу, здатного до самостійного навчання та вдосконалення (Т. Жижко) [20] та ін. Водночас деякі дослідники, наприклад А. Кулаков, наголошують, що будь-яка партикуляризація освіти, і у тому числі національна, нівелює універсальний принцип наукового дослідження [42]. Підкреслимо, що суголосні думки висловлював і польський філософ Марек Квієк, який зазначав, що в умовах поширення сучасної тенденції до глобалізації державницька та націєтворча роль університету втрачають актуальність [29].

Тож дозволимо собі погодитися із відомим дослідником С. Курбатовим, що сучасний університет повертається до своєї інтернаціональної природи, притаманній ще першим закладам часів Пізнього Середньовіччя [46]. Хоча, на думку С. Квіта (який розділяє погляди Е. Росса [72]), подібні вимоги ринку щодо освіти перетворюються і на його основні загрози у контексті збереження власної системи освіти, культури та інших атрибутів державної ідентичності [30]. Дослідниця Г. Калінічева, солідаризуючись із американським ученим Джоном Найсбіттом (який вказував, що глобалізаційний стиль життя не повинен нівелювати національну самобутність та регіональну унікальність, а має сприяти розвитку «культурного націоналізму» [84, с. 62]), зауважує, що «процес інтернаціоналізації вищої освіти, як складова її системної модернізації, ставить на порядок денний проблему збереження національної ідентичності вітчизняної освітньої системи, а отже, обумовлює важливу соціальну функцію вищої освіти – навчання й виховання молодого покоління на засадах патріотизму та єдності навколо спільних національних цінностей» [84, с. 58]. Саме національно орієнтований освітній простір, як вважає Л. Рижак, має утверджувати національну ідентичність особи та її культурну самобутність [68].

В кінці ХХ – на початку ХХІ ст. зарубіжна та вітчизняна наукова думка спрямовувалися на характеристику сучасного стану цивілізації, як

суспільства сталого розвитку, суспільства ризику, суспільства знань, інформаційного суспільства тощо. Так, українськими дослідниками активно розробляється ідея університету в контексті концепції сталого розвитку суспільства (В. Бондар, О. Мещанінов та ін.), відповідно до якої її важливим елементами є широка освіченість і обізнаність людей про всі складові та принципи сталого розвитку суспільства [8, с. 12]. При цьому вчені стверджують, що в умовах децентралізації означений підхід сприяє вирішенню регіональних проблем, задоволенню місцевих потреб, і навпаки, ідея університету та науковий потенціал вишу пропорційно залежні від рівня розвитку конкретного регіону.

Тож сучасні моделі університету мають враховувати принципи неперервної випереджаючої освіти, спиратися на національні та регіональні особливості та енергію творчого колективу. Найважливішим же принципом є доведення ідей сталого розвитку до рівня національної ідеї, ідеалу, що об'єднує суспільство. О. Мещанінов, обґрунтовуючи концептуальну ідею інноваційного університету сучасної України, вказує, що його ключовими характеристиками мають бути: виховання в особистості відповідального ставлення професіонала до розв'язання проблем; перехід від кількісного зростання до якісного розвитку усіх складових університетської освіти; впровадження математичної культури крізь переважну більшість дисциплін; підготовка людини до життя в умовах невизначеності; об'єднання людей, які бажають розібратися в усьому, щоб зрозуміти [55].

У цьому контексті варто говорити і про умови, які забезпечують сталий інноваційний розвиток самого університету, у межах якого мають повноцінно реалізовуватися науковий та освітній потенціал, забезпечуватися стабільно високий рівень соціального, політичного, економічного та духовного розвитку, національної самосвідомості та міжкультурної інтеграції. Тобто місія університету має орієнтуватися на вирішення комплексного завдання «збереження балансу між потребами та інтересами суспільства» [8, с. 12].

Подальший розвиток означених ідей знаходимо у поглядах вчених, які розглядають ідею університету у контексті розвитку інформаційного суспільства (як-то Н. Дем'яненко, М. Колотило, Є. Лебідь та ін.). Так, узагальнивши погляди зарубіжних учених (Д. Белл, М. Кастельс, Дж. Мартін, Й. Масуда Т. Сакаїї, Д. Тапскотт, Е. Тоффлер, А. Турен, Ф. Ферратотті та ін.), М. Колотило вказує, що сучасний університет покликаний не лише відповідати на актуальні питання освіти й науки, але й приймати безпосередню участь у вирішенні соціально-економічних, політичних, культурних та духовних проблем суспільства, що постали в другій половині ХХ ст. і залишаються невирішеними до сьогодні [33, с. 54]. Наголошено, що в інформаційному суспільстві сучасні університети постають перед цивілізаційним викликом забезпечення реалізації концепції безперервної освіти. При цьому розвиток університетів в інформаційну добу вбачається у гармонійному поєднанні у змісті їх освітніх практик традицій класичної освіти та інноваційних завдань, сформованих у межах становлення сучасної економіки знань. На думку вчених, застосування цієї методологічної настанови дозволить університетам проводити продуктивну освітню діяльність в контексті цивілізаційних викликів, перед якими постає сучасна вища освіта, як інтеграція вищої освіти та науки, міждисциплінарна інтеграція в освітньому процесі, гуманізація освіти тощо [33, с. 66].

Зауважимо, що необхідність інтеграції вищої освіти та науки зумовлена тим, що ефективна підготовка фахівця потребує не лише засвоєння готових знань, але й постійного продукування та застосування на практиці нових, оскільки це сприяє розвитку самостійного мислення та творчості представників академічної громади та водночас вирішенню комплексу глобальних проблем сучасності на основі методології наукового передбачення, підвищуючи якість життя в цілому [33, с. 67].

Дослідники наголошують, що інформаційна епоха загострила питання абсолютної істини як в аспекті можливості її досягнення, так і необхідності пошуку [82, с. 78]. Тож сучасний університет має постійно розширювати свій

комунікаційний простір, розвивати методологію міждисциплінарних досліджень, формувати у суб'єктів освіти соціальної відповідальності через готовність до новаторства.

В цілому ідея університету у межах інформаційного суспільства передбачає, що університет має стати: закладом універсальної освіти, забезпечуючи можливість конструювання та реконструювання людиною власних життєвих та професійних траєкторій; комунікативною спільнотою, діяльність якої здійснюється на основі здійснення міждисциплінарних досліджень та проведення міжкультурного діалогу; провідною самоврядною інституцією національної освіти, яка вибудовує свої взаємини з державою на основі потреб людини та суспільства [33, с. 96].

Водночас це викликає актуалізацію засадничих положень діяльності університетів – ідей автономії, універсальності освіти та служіння людині та суспільству як найвищим цінностям. Сучасний університет, як стверджує Л. Шевченко, в інформаційному суспільстві покликаний займатися інтелектуальним розвитком суспільства та виступати каркасом когнітивного соціуму [90, с. 15]. На думку, П. Сацького, він має формувати місіонерів, які на прикладі власного життя повинні доносити до суспільства інноваційні й етичні здобутки, та водночас ініціювати публічний діалог із приводу інноваційного розвитку й етичних принципів [84, с. 26].

Частина дослідників розглядає ідею університету в контексті суспільства знань (В. Андрущенко, О. Гомілко, М. Гриценко, С. Курбатов, Л. Панченко, І. Перебродська, Є. Пінчук, І. Степаненко, Д. Шевчук та ін.). Вони підкреслюють, що в сучасному світі відбулася певна переорієнтація знання як такого: знання почало використовуватися для виробництва знання (якщо раніше знання співвідносилось зі сферою існування (мислю, відповідно, існую), то сьогодні розглядається як сфера дії (мислю, отже, виробляю); знання стало одним з видів виробничих ресурсів, зумовивши зміну місця освіти (яка із автономного соціального інституту перемістилася в центр громадської структури, зв'язавши всі її ланки, задаючи норми, ідеали і орієнтири розвитку);

відбулось розширення контексту розуміння природи знання (деякі вчені визначають знання як сукупність денотативних висловлювань і уявлень про різні уміннях, що виходить за рамки застосування істини як єдиного критерію; деякі розкривають їх через розуміння раціональності – з наявністю у індивіда бажання набути невістачаючих знань і правильно їх використовувати) [81, с. 78–79]. Означений підхід знову поставив на порядок денний необхідність неперервної освіти.

Якщо зосереджуватися на конкретних моделях сучасного університету, то з прийняттям нового Закону України «Про вищу освіту» пріоритетним видом закладів вищої освіти визнано науково-дослідний університет, як такий, що забезпечує проривний розвитку держави в певних галузях знань, поєднуючи освіту, науку та інновації, сприяючи інтеграції у світовий освітньо-науковий простір [66]. Дослідники підкреслюють, що за таких умов університет за рахунок вагомих наукових здобутків при широкій автономії має стати інституцією, спрямованою на стабілізацію соціально-економічної сфери країни. Проте для повноцінної реалізації означеної функції, на думку В. Бондар, потрібен подальший розвиток таких елементів, як академічна мобільність, обмін досвідом, фінансова незалежність, цілісність передачі досвіду та отримання нових знань [8, с. 11].

На важливості розвитку ідеї дослідницького університету наголошує низка українських учених (Д. Ільницький, О. Касаткіна, А. Мельниченко, В. Сацик та ін.). Зокрема А. Мельниченко та О. Касаткіна стверджують, що функції справжнього університету не вичерпуються освітою у повсякденному розумінні, а мають формувати («зрощувати») особистість [54]. Науковці обґрунтовують розвиток ідеї університету на основі взаємодії та протистояння утилітарної та ліберальної тенденцій трактування призначення університетської освіти, пануючих на сьогодні. На підтвердження своєї думки вони апелюють до основних документів Болонського процесу, які спонукають до об'єднання фундаментальної освіти з орієнтацією на майбутню професійну діяльність в інформаційному

транскультурному суспільстві. Адже університетська освіта повинна надавати випускнику, перш за все, метод наукового пізнання, підготувати фахівця, здатного швидко адаптуватися чи перекваліфікуватись, використовуючи всі набуті знання [54].

Погодимось із думкою вчених, які стверджують, що тільки у межах ідеї дослідницького університету можливо якнайповніше реалізувати принципи свободи, універсальності та моральності. Зауважимо, що у світі модель університету дослідницького типу є пануючою, маючи дві головні модифікації – академічного дослідницького університету і підприємницького (інноваційного) університету. На основі аналізу історії становлення та розвитку дослідницьких університетів США, Д. Ільницький вказує на наступні характеристики, необхідні для успішної діяльності таких закладів вищої освіти: вони мають бути складовими диференційованої академічної системи, знаходячись на її вершині та отримуючи адекватне та стабільне фінансування (з метою залучення кращих викладачів та студентів, забезпечення належної інфраструктури тощо), при цьому маючи значний потенціал для власного генерування доходів (за рахунок підвищеної плати за навчання та супутніх послуг, комерціалізації результатів наукової діяльності, підтримки благодійників тощо) [24, с. 61].

Науковці вважають, що для України є актуальним формування нової моделі університету дослідницького типу, що передбачає існування механізму функціонування сучасних форм інтеграції науки, освіти та інновацій, підготовки нового покоління дослідників і висококваліфікованих фахівців для розвитку економіки, побудованої на знаннях [54].

Дослідницею І. Сафоною, визначено, що сучасна університетська освіта має об'єднувати наступні концепції та ідеї: концепції гуманізму, фундаменталізації освіти, діалогу культур, культури миру, свободи, творчого саморозвитку особистості, екоорієнтованої освіти, випереджувальної (проектної) освіти; ідеї педагогіки мистецтва, Соборної Єдності, педагогіки толерантності, Всепрощення і Любові [74, с. 132–133].

У вітчизняному науковому просторі мають своїх прихильників й інші ідеї та моделі розвитку університету. Так, С. Курбатов вказує на перспективність розвитку ідеї корпоративного університету (щоправда, паралельно з традиційними), що стало б уособленням ефективної взаємодії освітнього середовища та бізнесових кіл на сучасному етапі [44]. Л. Рижак, аналізуючи засади діяльності віртуальних університетів, підкреслює спрямування означених закладів вищої освіти на формування фахівців з космополітичними культурою та світоглядом [68, с. 46].

Фактично об'єднуючою, інтегральною ідеєю для означених моделей університету є ідея університету світового класу, відповідно до якої університет більше не служить центром концентрації і відтворення національної культури, а перетворюється в подобу бізнес-корпорації, а в ідеалі – транснаціональну корпорацію. Університет світового класу – це місце розвитку людських ресурсів, людського капіталу [26, с. 14]; це лідер не тільки у питаннях якості освіти та досліджень, але і в здатності конкурувати на глобальному ринку освітніх послуг [41, с. 143]. Апелюючи до поглядів Джемілья Салмі [75], українські вчені стверджують, що реалізація ідеї університету світового класу можливо втілити кількома шляхами: модернізація кількох обраних університетів; об'єднання існуючих університетів у заклади нового типу; створення нових університетів [43]. При цьому поява університетів світового класу обумовлюється перебуванням такої інституції в глобальному просторі, що забезпечується у тому числі й успіхами інтернаціоналізації.

Водночас, дослідники, зокрема А. Акімова, С. Курбатов, Є. Пінчук, А. Сбруєва та ін., наголошують, що в їх діяльності важливо реалізовувати «третю місію» університету – соціальну (що передбачає формування громадянина держави і світу, надання соціальних послуг місцевій громаді, становлення системи цінностей і культури середнього класу, впровадження продуктів інноваційної діяльності у економіку на світовому, державному та регіональному рівнях, наукове забезпечення сталого розвитку суспільства тощо) [77].

Сама сутність ідеї університету світового класу тісно пов'язана з проблемою якості. Ґрунтовне осмислення причин низької якості освіти зустрічаємо у В. Лугового, який стверджує, що вона є результатом асиметрії між масовими освітніми програмами та нестачею необхідного наукового ресурсу [51].

Загалом солідаризуємось із думкою Є. Лебідя, що лише в умовах, коли «університет продовжує виконувати покладені на нього функції оберету духу, культурної спадщини нації, плекає атмосферу «свободи думки, цієї внутрішньої сили, яка притаманна думці» і не перетворився на бізнес-структуру, залишається ще сподівання, що він і надалі зуміє протистояти численним викликам історії» [49].

Таким чином, сучасні українські науковці активно долучаються до рецепції ідей університету, напрацьованих зарубіжними колегами.

Висновки до розділу 2

Хронологічний та структурно-порівняльний методи спонукали до врахування досягнень американських учених в обґрунтуванні ідеї університету. Визначено, що на середину ХХ століття американська модель університету передбачала успішне співіснування елементів різних західноєвропейських ідей: ґумбольдтівської – на рівні класичних дослідницьких університетів, ньюманівської – на рівні гуманітарних коледжів; наполеонівської – на рівні університетів окремих штатів.

Застосування методу діахронного аналізу дозволило встановити, що наукову цінність доробку західноєвропейських учених Нового часу у сфері університетології було підтверджено та розвинуто у працях зарубіжних дослідників Р. Барнетта, Д. Белла, П. Бурдьє, Ж. Дерріди, Г. Каррье, М. Квієка, К. Керра, Б. Кларка, К. Мангейма, Х. Ортеги-і-Гассета, Я. Пелікана, Б. Рідінґса, Е. Росса, Д. Салмі, С. Стерлінґа, Е. Тоффлера, А. Флекснера, П. Фрейре, С. Фуллера, Ю. Хабермаса, Г. Хаймпеля,

Р. Хатчинса, К. Ясперса та інших. Історико-логічний аналіз наукової літератури уможливив розкриття основних підходів до ідеї університету: здійснення наукових досліджень (К. Ясперс, розвиваючи думки В. Гумбольдта); розвиток і відтворення культури (Х. Ортега-і-Гассет); підготовка великої кількості висококваліфікованих кадрів (А. Флекснер); здійснення підприємницької функції (Г. Каррьє, Б. Кларк); відтворення соціальної структури суспільства (Ж. Дерріда) та ін. Аналіз робіт Р. Барнетта, Ж. Дерріда, Б. Рідінгса, Ю. Хабермаса, дозволяє констатувати наявність кризи в розвитку університету як соціального інституту, для якого не існує надісторичної, завжди істинної, вічної і єдиної ідеї (місії).

Визначено, якщо дослідники Нового часу зосереджувалися на обґрунтуванні ідей класичного університету, то починаючи з середини ХХ століття відбувся поступовий перехід до постнекласичних моделей: підприємницького, інноваційного, дослідницького, проектно-орієнтованого, регіонального, віртуального, корпоративного, мегауніверситету, мультиверситету тощо. Аргументовано, що основні цілі, етичні та академічні принципи сучасних університетів задекларовані у Великій хартії університетів, підписаній у 1998 р. представниками 430 закладів вищої освіти.

Використання текстологічного аналізу сучасної вітчизняної наукової літератури дозволяє стверджувати, що генеза ідеї університету та шляхи подальшої розбудови університетської освіти у світі загалом та Україні зокрема перебувають на чільному місці серед наукових інтересів вчених у галузі філософії, державного управління та педагогіки (О. Акімова, В. Андрущенко, Н. Дем'яненко, Т. Жижко, М. Зубрицька, С. Калашнікова, Г. Калінічева, М. Колотило, Л. Корж-Усенко, В. Кремень, О. Кузьменко, М. Кулаков, С. Курбатов, А. Лебідь, І. Медведєв, О. Мещанінов, М. Поляков, А. Сбруєва та ін.). Підкреслено цінність їх висновків про те, що вища освіта є гнучким явищем, яке адаптується до вимог тієї чи іншої епохи, а ідеї університету змінюється відповідно до оновлення запитів суспільства. Саме вивчення цих запитів, конструювання та реконструкція функціональної

відповіді вищої школи бачиться ними перспективним напрямом досліджень у сфері університології. При цьому при розгляді ідеї університету все частіше розглядаються певні соціально-значущі функції вищої школи.

Доведено, що в цілому наукові пошуки вітчизняних дослідників пов'язані із рецепцією ідей університету, розроблених закордонними колегами, та власним осмисленням проблеми, у результаті чого пропонуються різні шляхи розбудови вищої освіти України. Синтез поглядів сучасних українських науковців дозволяє констатувати, що сьогодні у центрі уваги перебуває розбудова актуальних моделей університетської освіти (дослідницького університету, підприємницького університету та інших, а також університету світового класу як інтегральної інституції) та їх розвиток в умовах сучасного суспільства (суспільства сталого розвитку, суспільства ризику, суспільства знань, інформаційного суспільства тощо), перш за все, шляхом реалізації «третьої місії» університету (орієнтація не тільки на навчання та дослідження, але й на соціальне служіння). Водночас відбувається осмислення сучасних тенденцій до глобалізації та інтернаціоналізації у вищій освіті.

ВИСНОВКИ

1. Визначено сутнісні характеристики англійської, французької та німецької моделей університетської освіти Нового часу:

– німецька або гумбольдтівська, сформульована В. Гумбольдтом на основі синтезу поглядів Й. Фіхте, Ф. Шеллінга, Ф. Шлейєрмахера та ін. – передбачала існування університету, націленого на пізнання всієї повноти знань та осягнення істини, де навчають не конкретній професії, а мисленню (сприяючи тим самим саморозвитку особистості), відтак у його діяльності передбачалася реалізація принципів єдності навчання і наукових досліджень, академічної свободи (у значенні свободи навчання і викладання), самодостатності всіх наукових дисциплін (що забезпечувало чистоту знань і досліджень);

– англійська або ньюманівська, розроблена Д. Ньюманом – університет мав слугувати пізнанню задля осягнення істини шляхом навчання і виховання доброї і мудрої людини (тобто головна мета діяльності полягала у розвитку особистості), що відкидало реалізацію вузько практичних інтересів та розмежовувало навчання і наукові дослідження, при цьому підкреслювалася роль академічної спільноти;

– французька або наполеонівська, що постала після подій Великої Французької революції – університет позиціонувався як місце підготовки фахівців для державної служби, що передбачало відокремлення науки від освіти та досить жорсткий державний контроль за всіма видами діяльності (як на рівні призначення керівництва, так і на рівні затвердження навчальних планів та програм).

2. З'ясовано особливості здійснення рецепції ідеї університету вітчизняною науковою думкою Нового часу: наслідування образів розуміння користі, комфорту, затишку людського буття, що дарується вищою освітою та їх поступове наповнення (внаслідок осмислення в рамках вітчизняної гуманітарної традиції) уявленнями про добро, красу, істину. Розкрито основні напрями наукових пошуків вітчизняних дослідників щодо досліджуваного

феномену: слов'янофільський – з відкидання можливості прямої реалізації європейських ідей університету внаслідок визнання слов'янської унікальності (М. Неплюєв, К. Победоносцев, С. Уваров, О. Хомяков та ін.); західницький – з орієнтацією на наслідування західної цивілізації з її вірою в людину, її раціональність, високі можливості розуму, необхідність підпорядкування природи потребам людства, що розвивається (М. Карєєв, М. Ковалевський, М. Пирогов, К. Ушинський та ін.). Доведено, що об'єднуючою ідеєю для означених груп науковців стало усвідомлення необхідності розвитку вищої освіти задля подальшого цивілізаційного і культурного розвитку.

Підтверджено, що в середовищі вітчизняних інтелектуалів на межі ХІХ–ХХ ст. (М. Грушевський, С. Дністрянський, С. Єфремов, Ф. Сушицький, І. Франко та ін.) відбувалася активна розробка концепції українського університету, який позиціонувався як кузня національної ідентичності, внаслідок чого університет ставав провідною інституцією формування національно орієнтованого освітнього простору та національної культури в цілому.

3. Схарактеризовано погляди зарубіжних учених середини ХХ – початку ХХІ ст. щодо ідеї університету. Аргументовано, що американські університети, синтезувавши демократичні традиції середньовічних і прагматизм німецьких університетів, на середину ХХ ст. перетворилися на міцні освітні, дослідницькі та науково-виробничі корпорації з широкими зв'язками з бізнесовими і управлінськими структурами. Доведено, що в американській науковій думці означеного періоду було сформульовано ідею університету, відповідно до якої головною метою визначалося виховання особистості, орієнтованої на служіння суспільству, що є запорукою його поступального розвитку (на основі тісного поєднання навчання і наукових досліджень, адже саме навчання і розвиток фундаментальних теоретичних знань в університетах бачилися як основні засоби розвитку цивілізації).

Встановлено, що результатом зарубіжної наукової думки (Ф. Альтбах, Д. Белл, Ж. Дерріда, М. Квієк, К. Керр, Г. Керрьє, Б. Кларк, Я. Пелікан,

Д. Салмі, С. Стерлінг та ін.) на сучасному етапі стала розробка нових посткласичних ідей університету: підприємницького, інноваційного, дослідницького, проектно-орієнтованого, регіонального, віртуального, корпоративного, мегауніверситету, мультиверситету тощо. Доведено, що в основному їх об'єднують етичні та академічні принципи, визначені у Великій хартії університетів (1998), а саме: академічна свобода (в дослідницькій, викладацькій та інших видах діяльності); врахування традицій європейського гуманізму (з прагненням до досягнення універсального знання); органічна єдність освіти і науки (навчання має відповідати динамічно змінюваним потребам і запитам суспільства та останньому слову науки).

4. Розкрито трансформацію ідеї університету у вітчизняній науковій думці на сучасному етапі. З'ясовано, що представники сучасної української науки (В. Андрущенко, О. Гомілко, Н. Дем'яненко, М. Зубрицька, С. Калашнікова, В. Кремень, С. Курбатов, А. Лебідь, В. Луговий, О. Мещанінов, А. Сбруєва та ін.) активно долучилися до вивчення та аналізу основних версій ідеї, місії, призначення та сутності університету (вищої школи взагалі), представлених у контексті різних історичних епох.

Аргументовано, що означені пошуки стали підґрунтям для власного осмислення та рецепції ідей університету, розроблених закордонними колегами, які позиціонуються як перспективні напрями виходу з кризи, в якій перебуває вітчизняна вища освіта: розбудова актуальних моделей університетської освіти (університету світового класу, дослідницького університету, підприємницького університету та ін.) та їх розвиток в умовах сучасного суспільства (суспільства сталого розвитку, суспільства ризику, суспільства знань, інформаційного суспільства тощо), перш за все, шляхом реалізації «третьої місії» університету – соціальної. Встановлено суголосність думок сучасних дослідників і щодо того, що тенденції до глобалізації та інтернаціоналізації спонукають повернення університетам їх визначального універсального виміру, який вони мали ще на етапі становлення в епоху Середньовіччя.

Перспективним напрямом наукових досліджень бачиться розробка стратегії розвитку вищої освіти з урахуванням здобутків зарубіжних та вітчизняних учених у галузі університетології.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Автономія та врядування у вищій освіті : монографія / О. П. Воробйова та ін. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2015. 192 с.
2. Акімова О. Філософська рефлексія ідеї університету в сучасному суспільстві: дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2012. 20 с.
3. Андреев А. Ю., Посохов С. И. Университетская идея в Российской империи XVIII – начала XX веков: Антология : учебное пособие для вузов. Москва, 2011. 527 с.
4. Андрущенко В. П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти. *Вища освіта України*. 2009. № 3. С. 5–13.
5. Багалея Д. И., Сумцов Н. Ф., Бузескул В. П. Краткий очерк истории Харьковского университета за первые сто лет его существования (1805–1905). Харьков : Тип. А. Дарре, 1906. 329 с.
6. Барнетт Р. Осмысление университета. URL: <http://charko.narod.ru/tekst/alm1/barnet.htm> (дата обращения: 17.08.2020).
7. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Москва : Академия, 1999.
8. Бондар В. Д. Місія університету в умовах реалізації концепції сталого розвитку суспільства. *Публічне управління та адміністрування і України*. 2017. Вип. 2. С. 10–13.
9. Бурдые П. Формы капитала. *Экономическая социология*. 2002. Т. 3, № 5. С. 60–74.
10. Вебер М. Избранные произведения / сост., общ. ред. и послесл. Ю. Н. Давыдова. Москва : Прогресс, 1990. 808 с.
11. Велика хартія університетів. URL: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/ukrainian> (дата звернення: 27.08.2020).
12. Вовк Д. О. Ідея університету: спроба осмислення. *Право і громадянське суспільство*. 2014. № 1. С. 7–25.

13. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : у 2-х т. Москва, 1971. Т. 2. 630 с.
14. Грачев С., Городнова Е. Исследовательские университеты: мировой опыт и приоритеты развития. Москва : Медицинское информационное агентство, 2009. 160 с.
15. Дем'яненко Н. Світова інтерпретація ідеї університету: методологія, теорія, досвід реалізації. *Вища освіта України*. 2009. № 1. С. 60–66.
16. Деррида Ж. Университет глазами его питомцев. *Отечественные записки*. 2003. № 6. URL: <https://magazines.gorky.media/oz/2003/6/universitet-glazami-ego-pitomczev.html> (дата обращения: 17.08.2020).
17. Дидро Д. Сочинения : в 2-х т. / сост., ред., вступит, статья и примеч. В. Н. Кузнецова. Москва : Мысль, 1986. Т. 1. 592 с.
18. Дмитренко С. М. Особливості громадсько-освітнього руху на Лівобережній Україні у XIX ст. : монографія. Київ: Науковий світ, 2000. 180 с.
19. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии. Москва : Наука, 1991. 575 с.
20. Жижко Т. Теоретичні засади розвитку університетської освіти : європейський контекст : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ, 2011. 40 с.
21. Захаров И. В., Ляхович Е. С. Миссия университета в европейской культуре. Москва : Новое тысячелетие, 1994. 240 с.
22. Зеленов Є. А. Призначення сучасного університету. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 1 (48). С. 55–67.
23. Ідея університету: Антологія / під ред. М. Зубрицької. Львів : Літопис, 2002. 304 с.
24. Ільницький Д. О. Генезис дослідницьких університетів США: у пошуках моделі. *Актуальні проблеми економіки*. 2012. № 3 (129). С. 50–63.
25. История России с древнейших времен до 1861 года : учебник для вузов / под ред. Н. И. Павленко. Москва : Высшая школа, 1996. 559 с.

26. Калинина Н. Н., Сапунов М. Б., Тебиев Б. К. Трансформации идеи университета: вызовы времени и ответы академического сообщества. *Экономика и образование*. 2012. № 4. С. 13–29.
27. Кант И. Собрание сочинений : в 6-и т. Москва : Мысль, 1966. Т. 6. 564 с.
28. Каррье Г. Культурные модели университета. *Alma Mater. Вестник высшей школы*. 1996. № 3. С. 14–30.
29. Квієк М. Університет і держава. Вивчення глобальних трансформацій / переклад з англ. Т. Цимбала. Київ : Таксон, 2009. 363 с.
30. Квіт С. Призначення університету і клітка для тигра. *Дзеркало тижня*. 2006. № 3 (582). URL: <http://www.osvita.org.ua/student/studying/articles/4.html> (дата звернення: 27.08.2020).
31. Кислов А. Г., Шмурыгина О. В. Идея университета: ретроспектива, версии и перспективы. *Образование и наука*. 2012. № 8 (97). С. 96–121.
32. Климина А. В. Становление негосударственного сектора высшего профессионального образования России второй половины XIX – начала XX века: социокультурные и организационно-педагогические аспекты : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2006. 204 с.
33. Колотило М. О. Місія університету в контексті філософськоосвітньої парадигми інформаційного суспільства : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2015. 222 с.
34. Комарова О. И. Упрочнение модели классического университета : социально-философский анализ : дисс. ... канд. филос. наук : 09.00.11. Москва, 2005.
35. Коменский Я. А. Избранные педагогические произведения : в 2-х т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 2.
36. Корж-Усенко Л. В. Генеза ідеї українського університету: історико-педагогічний вимір. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6 (50). С. 343–352.

37. Корж-Усенко Л. В. Концептуальні та організаційно-педагогічні засади розвитку освітнього процесу у вищій школі України (1905–1920 рр.) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Суми, 2019. 574 с.

38. Корж-Усенко Л. В., Сидоренко О. Л. Недержавна вища школа України: ретродосвід та сучасні виклики : монографія. Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2020. 160 с.

39. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

40. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

41. Кузьменко О. М. Ідея університету: закономірності й особливості трансформації історичних типів : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10. Київ, 2016. 229 с.

42. Кулаков А. Ідея університету : очевидні неочевидності. *Покликання університету* : зб. наук. пр. / відп. ред. О. Гомілко. Київ : Янко ; Веселка, 2005. С. 73–84.

43. Курбатов С. «Ідея університету» в контексті суспільства знань. *Світогляд – Філософія – Релігія* : зб. наук. праць / за заг. ред. І. П. Мозгового. Суми, 2011. С. 50–57.

44. Курбатов С. Корпоративний університет як продукт взаємодії бізнесового та освітнього середовища в сучасних умовах. *Вища освіта України*. 2014. № 3. С. 44–49.

45. Курбатов С. Університет світового класу як матеріалізація ідеї елітного навчального закладу. *Управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія*. 2011. № 3. С. 11–18.

46. Курбатов С. В. Феномен університету в контексті глобальних трансформацій : дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.10. Київ, 2015. 426 с.

47. Куренной В. Дискуссия об университете. *Отечественные записки*. 2006. № 6 (15). URL: <https://strana-oz.ru/2003/6/diskussiya-ob-universitete> (дата обращения: 27.08.2020).

48. Ладыжец Н. С. Университетское образование: идеалы, цели, ценностные ориентации : монография. Ижевск, 1992.

49. Лебідь А. Є. Філософський дискурс постмодерну : ідея університету в класичному та некласичному вимірах. *Вісник Національного авіаційного університету. Філософія. Культурологія*. 2009. № 2. С. 58–61.

50. Локк Дж. Сочинения : у 3-х т. / ред. и сост., авт. примеч. А. Л. Субботин. Москва : Думка, 1988. Т. 3. 668 с.

51. Луговий В. І. Модернізація вищої освіти в контексті Болонського процесу: проблеми сьогодення. *Педагогічна і психологічна науки в Україні (до 15-річчя АПН України)* / ред. кол.: О. В. Сухомлинська, І. Д. Бех, В. І. Луговий. Київ : Педагогічна думка, 2007. Т. 4: Педагогіка і психологія вищої школи. С. 18–28.

52. Мангейм К. Диагноз нашего времени / пер. с англ. и нем. М. Левиной и др. Москва : Юристъ, 1994. 693 с.

53. Медведєв І. А. Державне управління розвитком університету: теоретично-прикладний аспект : монографія. Харьков : Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2011. 220 с.

54. Мельниченко А. А., Касаткіна О. А. Трансформація ідеї університету як основи інноваційного розвитку: філософський та соціологічний аспекти. URL: // http://novyn.kpi.ua/2009-2/19_Milnichenko.pdf (дата звернення: 05.08.2020).

55. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні. Миколаїв : МДГУ імені Петра Могили, 2005. 460 с.

56. Мурашова Л. Д. Трансформація гуманістической «идеи университета» в культуре информационного общества : автореф. дисс. ... канд. филос. наук : 24.00.01. Томск, 2006.

57. Національна доктрина розвитку освіти : указ Президента України від 17.04.2002 р. № 347/2002. *Законодавство України* : база даних / Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002#Text> (дата звернення: 18.07.2020).

58. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013 *Законодавство України* : база даних / Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text> (дата звернення: 18.07.2020).

59. Ортега-и-Гассет Х. Миссия Университета / перевод с исп. М. Голубевой. Минск : Изд-во БГУ, 2005. 104 с.

60. Павко А. Сучасний університет в умовах викликів глобалізованого світу. *Вісник НАН України*. 2012. № 10. С. 63–66.

61. Панькова Н. М. Миссия университета в современных концепциях высшего университетского образования. *Известия Томского политехнического университета*. 2008. Т. 312, вып. 6. С. 185–189.

62. Пелікан Я. Ідея університету. Переосмислення. Київ : Дух і літера, 2008. 360 с.

63. Пирогов Н. Избранные педагогические сочинения. Москва, 1953. 752 с.

64. Повзун В. Д. Миссия университета – история и современность. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2005. № 1. С. 13–21.

65. Поляков М. В., Савчук В. С. Класичний університет. Еволюція, сучасний стан, перспективи. Київ: Генеза, 2004. 416 с.

66. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. *Законодавство України* : база даних / Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (дата звернення: 20.05.2020).

67. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. *Законодавство України* : база даних / Верховна рада України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 20.05.2020).

68. Рижак Л. Глобальна віртуалізація освіти : виклики національній ідентичності. *Вісник Львівського університету. Філософія*. 2011. № 14. С. 42–49.

69. Ридингс Б. Университет в руинах / перевод с англ. А. Корбута. Москва, 2010. 304 с.

70. Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси. Наукові праці / В. Г. Кремень та ін. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2011. 152 с.

71. Роль університету у розвитку лідерського потенціалу суспільства : концептуальні засади / за заг. ред. С. Калашнікової. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 100 с.

72. Росс Е. Глобальний університет. *Спільне: журнал соціальної критики*. 2011. № 3. С. 26–34.

73. Руссо Ж.-Ж. Трактати. Москва : Наука, 1969. 704 с.

74. Сафонова І. О. Місія сучасного університету в ціннісно-смысловому вимірі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2015. № 5 (68). С. 122–137.

75. Салми Дж. Создание университетов мирового класса. Москва : Весь мир, 2009. 132 с.

76. Сацик В. Сучасні моделі дослідницьких університетів: витоки, стратегії розвитку та перспективи розбудови в Україні. *Ідеологія і політика*. 2012. № 2. С. 25–39.

77. Сбруєва А. А. Тенденції трансформації місії університету: порівняльно-педагогічний аналіз. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6 (50). С. 448–461.

78. Сбруєва А. А. Університет світового класу: характеристики, механізми визначення статусу, умови створення. *Порівняльно-педагогічні студії*. 2009. № 1. С. 45–56.

79. Січкаренко Г. Трансформація вищої освіти в незалежній Україні. Київ : Вид. центр КНЛУ, 2009. 362 с.

80. Согомонов А. Ю. «Устойчивый университет» (миссия, смыслы, программы, кейсы). *Ведомости прикладной этики*. 2016. Вып. 49. С. 151–170.

81. Степанова С. Н. Трансформация «идеи университета» в эволюционирующем образовательном пространстве : монография. Томск : ТМЛ-Пресс, 2012. 128 с.

82. Строецкая Е. В. Идея и миссия современного университета. *Вопросы образования*. 2009. № 4. С. 67–81.
83. Тоффлер Э. Третья волна / перевод с англ. П. Гуревич. Москва : АСТ, 1999. 784 с.
84. Університет у сучасному суспільстві: місія, проблеми, виклики : колективна монографія / за заг. ред. Г. І. Калінічевої. Чернігів : ЧНТУ, 2019. 252 с.
85. Феномен університету в контексті «суспільства знань» : монографія / В. П. Андрущенко та ін. Київ, 2014. 256 с.
86. Фихте И. Несколько лекций о назначении ученого. Назначение человека. Основные черты нашей эпохи. Минск : Попурри, 1997. 456 с.
87. Фрейре П. Педагогіка свободи: етика, демократія та громадянська мужність / переклад з англ. О. Дем'янчука. Київ : Академія, 2004. 124 с.
88. Фуллер С. В чем уникальность университетов? Обновление идеала в эпоху предпринимательства. *Вопросы образования*. 2005. № 2. С. 50–76.
89. Хаймпель Г. Вина и задача университета. *Отечественные записки*. 2003. № 6 (15). URL: <https://strana-oz.ru/2003/6/vina-i-zadacha-universiteta> (дата обращения: 07.08.2020).
90. Шевченко Л. Стратегічне управління університетом: обґрунтування місії і цілей розвитку. *Вісник НУ «Юридична академія імені Ярослава Мудрого»*. 2014. № 1(16). С. 6–21.
91. Шеллинг Ф. Лекции о методе университетского образования / перевод с нем. И. Фокина. Санкт-Петербург, 2009. 400 с.
92. Шиллер Ф. Собрание сочинений : в 7-ми т. Москва, 1957. Т. 6: Статьи по эстетике. 792 с.
93. Шлейермахер Ф. Герменевтика. Санкт-Петербург : Европейский дом, 2004. 242 с.
94. Ясперс К. Идея университета / перевод с нем. Т. В. Тягуновой. Минск : БГУ, 2006. 159 с.

95. A History of the University in Europe. / eds.: H. Ridder-Symoens. Cambridge University Press, 1992. Vol. I: Universities in the Middle Ages. 506 p.
96. Flexner A. Universities: American, English, German. New York : Oxford Univ. Press, 1930.
97. Hutchins R. M. The University of Utopia. Chicago, 1953. 103 p.
98. Kerr C. The Uses of the University. New York : Harper & Row, 1963. 288 p.
99. Clark B. Creating Entrepreneurial Universities: Organization Pathways of Transformation. Guildford, UK : Pergamon, 1998.
100. Newman J. H. C. The Idea of University: Defined and Illustrated. London : Longmans, Green and Co., 1925. 527 p.
101. The Sustainable University. Progress and Prospects / eds.: S. Sterling, L. Maxey, L. Heather. London ; New York : Routledge, 2013.