

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
БУДІВНИЦТВА І АРХІТЕКТУРИ**

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

БОНДАРЕНКО НАТАЛІЯ ПЕТРІВНА

УДК 140.8::37.018

ДИСЕРТАЦІЯ

**ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: ЄДНІСТЬ ФОРМИ ТА ЗМІСТУ
ЯК ІМПЕРАТИВ ЕФЕКТИВНОСТІ**

за спеціальністю 033 – Філософія
галузі знань 03 – Гуманітарні науки

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень.
Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на
відповідне джерело

Н. П. Бондаренко

Науковий керівник:
Чорноморденко Іван Васильович
доктор філософських наук, професор,
завідувач кафедри філософії
Київського національного університету будівництва і архітектури

АНОТАЦІЯ

Бондаренко Н. П. Освітнє середовище: єдність форми та змісту як імператив ефективності. – *Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.*

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю «033 – Філософія». – Київський національний університет будівництва і архітектури Міністерства освіти і науки України, Київ, 2024.

Системний аналіз освітнього середовища крізь призму перспектив підвищення рівня його ефективності дає підстави для твердження, що акцентованість на формальних, методичних і кількісних аспектах освітнього середовища стає на заваді розумінню змістовних, методологічних і якісних пріоритетів, а превалювання в освітній процесуальності формальних та кількісних ресурсів і засобів не гарантує досягнення змістовної та якісної мети. З цієї причини актуалізується необхідність добудови формальних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища сучасності пріоритетами змістовними і якісними, когерентними місії, покликанню, призначенню освіти.

Концептуалізовано висновок, згідно з яким належна змістовна і якісна забезпеченість освітнього середовища не повинна підміняти собою і досягатися за рахунок ресурсного забезпечення освіти, недостатній рівень якого робить примарними перспективи реалізації на практиці змістовного і якісного потенціалу освітнього середовища. Таким чином, імперативом ефективності освітнього середовища постає єдність його форми та змісту: гармонійність такого симбіозу і взаємопотенціуюча дія його інструментально-функціональних компонентів визначає як поточний рівень ефективності освітнього середовища, так і перспективи його еволюціонування.

Отримало подальший розвиток положення, відповідно до якого ефективність освітнього середовища віддзеркалює співвідношення результату

(ефекту) освітнього процесу та ресурсів, витрачених на його досягнення. Ефективність освітнього середовища на процесуальному, результуючому та ресурсному рівнях визначається комплексною взаємодією світоглядних, змістовних, особистісних, організаційних та технологічних умов (факторів).

Обґрунтовано пріоритетність значення суб'єктного статусу освітнього середовища для перспектив його ефективності: від освітнього середовища очікують не безапеляційного слідування у фарватері тенденцій, притаманних конкретній епосі й конкретному суспільству, а кваліфікованого осмислення небезпек і формулювання аргументованих пропозицій щодо виходу з кризових ситуацій і подолання негативних тенденцій. Саме фактор обмеженої, часткової) суб'єктності освіти призводить до рефлексійної деморалізації і аналітичного розфокусування теоретико-концептуального супроводу якісних і цільових аспектів функціонування освітнього середовища.

Уточнено змістовну демаркацію місій та візій закладів вищої освіти: якщо місії віддзеркалюють покликання, призначення, вектори і преференції розвитку закладів вищої освіти, то візії пов'язані з позиціонуванням, яке конкретизується в цільових пріоритетах і набуває прикладного втілення у форматі освітніх програм.

Концептуалізовано висновок із приводу того, що ефективність освітнього середовища значною мірою визначається ефективністю мислення й світогляду, культивованого освітнім середовищем. Більше того, від якості й ефективності мислення істотно залежать перспективи як особистісного, так і суспільного розвитку загалом.

На підставі компаративного аналізу з'ясовано, що в контексті потреб суспільства знань і наукової функції університету пріоритетного значення набуває фактор інтелекту як якісної сукупності пізнавальних ресурсів та ефективності мислення загалом і його наукових опцій зокрема. Саме генерування і капіталізація інтелекту постає тією місією, яка безвідносно до місійних і візійних відмінностей набуває універсального значення для університетів як репрезентантів топ-рівня освітнього середовища.

Увиразнено концептуальний підхід, згідно з яким позиціонування університету як професійного, культурного і дослідницького центру визначає триєдину цілісність тих завдань, що стоять перед системою університетської освіти: здійснення професійної підготовки, освіти людини і підготовки її до дослідницької діяльності. Взаємозумовленість і взаємопотенціювання цих завдань зумовлюють інтелектуальну атмосферу й сам дух університетської освіти. Двома ключовими складовими, як втілюють сутнісну специфіку місії університету як соціальної інституції, є, по-перше, ретрансляція знань як передумова й запорука соціокультурної спадкоємності людства, по-друге, наукове дослідження як віддзеркалення цілепокладаючої специфіки цивілізації і динаміки її смислової та значеннєвої еволюції.

Концептуалізовано положення про те, що реалізація пріоритету особистісного розвитку має бути ключовим цільовим орієнтиром освітніх практик: освітнє середовище є сукупністю можливостей, умов і засобів розвитку особистості, а рівень і динаміка особистісного розвитку втілюють єдність форми і змісту освітнього середовища як імперативу його ефективності. На індивідуальному рівні мета особистісного розвитку досягається засобом зосередження на аспектах чіткого визначення цільових пріоритетів, саморефлексії, самовдосконаленню, приділення належної уваги міжособистісним відносинам, розвитку й закріпленню продуктивних навичок, відкритості до нових викликів та інноватики в цілому.

Обґрунтовано висновок, відповідно до якого інструмент рейтингування закладів вищої освіти не варто переоцінювати, бо в абсолютній більшості випадків він зводиться до комерційної експлуатації фактору престижу, а до ефективності освітнього середовища і якості освіти має вельми віддалений стосунок. Замість того, щоб наділяти фактор рейтингування гіпертрофованим значенням, варто фокусуватися на якості системи в цілому й зосередити пріоритетні зусилля на тому, щоб академічні програми університетів акредитували органи Міжнародної акредитації на конвенційно погоджених принципах.

Окреслено концептуальну симетрію такої логічної і функціональної послідовності: оскільки освіта загалом, а її університетський рівень зокрема й насамперед є втіленням соціального ресурсу, то цілком закономірно, що останнім часом окрім освітньої та наукової функцій пріоритетного значення надають також соціальній функції (місії) університету, пов'язаній із потребою підвищення інтегральної якості соціуму і спрямованій на вдосконалення соціальної структури суспільства.

Ключові слова: освітнє середовище, якість і ефективність освіти, освіта як соціальний інститут, філософія освіти, освітній менеджмент, освітні технології, компетентісний підхід, стратегіями розвитку освіти, особистісний розвиток, типологія інтелекту, комунікативна парадигма, глобалізація, мультикультуралізм.

ABSTRACT

Bondarenko N. Educational environment: unity of form and content as an efficiency imperative. – *Qualifying scientific work as a manuscript.*

Dissertation for obtaining the Doctor of Philosophy degree in the "033 – Philosophy" specialty. – Kyiv National University of Construction and Architecture of the Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv, 2024.

Systematic analysis of the educational environment through the prism of prospects for increasing its effectiveness gives grounds for asserting that the emphasis on the academic environment's formal, methodological, and quantitative aspects becomes an obstacle to understanding the content, methodological, and qualitative priorities. The prevalence of formal and quantitative resources and means in the educational process does not guarantee the achievement of a meaningful and qualitative goal. For this reason, the need to complete the formal functional and instrumental options of the educational environment of our time with the priorities of content and quality, coherent mission, vocation, and purpose of education is actualized.

The conclusion is conceptualized, according to which the proper meaningful and high-quality provision of the educational environment should not replace itself and be achieved at the expense of the resource provision of education, the insufficient level of which makes the prospects for the implementation of the meaningful and high-quality potential of the educational environment in practice illusory. Thus, the imperative of the effectiveness of the academic environment is the unity of its form and content: the harmony of such symbiosis and the mutually potentiating effect of its instrumental and functional components determines both the current level of effectiveness of the educational environment and the prospects for its evolution.

The provision has been further developed, according to which the effectiveness of the educational environment reflects the ratio of the educational process's result (effect) and the resources spent on its achievement. The effectiveness

of the educational environment at the procedural, resulting, and resource levels is determined by the complex interaction of worldview, content, personal, organizational, and technological conditions (factors).

The priority of the importance of the subjective status of the educational environment for the prospects of its effectiveness is substantiated: the academic environment is not expected to follow in the wake of the trends inherent in a particular era and a specific society but to understand the dangers and formulate well-reasoned proposals for overcoming crises and overcoming negative trends. The limited, partial subjectivity of education leads to reflexive demoralization and analytical defocusing of theoretical and conceptual support of qualitative and target aspects of the functioning of the educational environment.

The meaningful differentiation of the missions and visions of higher education institutions has been clarified: if the missions reflect the vocation, purpose, vectors, and preferences for the development of higher education institutions, then the visions are related to positioning, which is specified in the target priorities and becomes applied in the format of educational programs.

The conclusion is that the effectiveness of the educational environment is largely determined by the quality and effectiveness of thinking and worldview cultivated by the educational environment. Moreover, the quality and effectiveness of thinking significantly depend on the prospects for personal and social development in general.

Based on comparative analysis, it was found that in the context of the needs of the knowledge society and the scientific function of the university, the factor of intelligence as a qualitative set of cognitive resources and the effectiveness of thinking in general and its scientific options, in particular, acquire priority. It is the generation and capitalization of intelligence that is the mission that, regardless of mission and visionary differences, acquires universal significance for universities as representatives of the top level of the educational environment.

The conceptual approach is expressed, according to which the university's positioning as a professional, cultural, and research center determines the triune

integrity of the university education system's tasks: the implementation of professional training, human education, and preparation for research activities. These tasks' interdependence and mutual potentiation determine the intellectual atmosphere and the spirit of university education. Two key components, as they embody the essential specifics of the university's mission as a social institution, are, firstly, the retransmission of knowledge as a prerequisite and a guarantee of the socio-cultural continuity of humanity, and secondly, scientific research as a reflection of the goal-setting specifics of civilization and the dynamics of its semantic and meaningful evolution.

The provision that the implementation of the priority of personal development should be a key target of educational practices is conceptualized: the academic environment is a set of opportunities, conditions, and means of personal growth, and the level and dynamics of personal development embody the unity of the form and content of the educational environment as an imperative of its effectiveness. At the individual level, the goal of personal growth is achieved by focusing on a clear definition of target priorities, self-reflection, self-improvement, paying due attention to interpersonal relationships, development and consolidation of productive skills, openness to new challenges, and innovation in general.

The conclusion is substantiated that the rating tool for higher education institutions should not be overestimated because, in the vast majority of cases, it is reduced to the commercial exploitation of the prestige factor, and it has a very remote relationship to the effectiveness of the educational environment and the quality of education. Instead of giving the rating factor a hypertrophic value, it is worth focusing on the system's quality as a whole and prioritizing efforts to ensure that the International Accreditation Bodies accredited the academic programs of universities on conventionally agreed principles.

The conceptual symmetry of such a logical and functional sequence is outlined: since education in general, and its university level in particular, is the embodiment of a social resource, it is quite natural that in recent years, in addition to educational and scientific functions, priority has also been given to the social

function (mission) of the university related to the need to improve the integral quality of society and aimed at improving the social structure of society.

Keywords: educational environment, quality and effectiveness of education, education as a social institution, philosophy of education, academic management, educational technologies, competence approach, educational development strategies, personal development, typology of intelligence, communicative paradigm, globalization, multiculturalism.

СПИСОК НАУКОВИХ ПРАЦЬ, ОПУБЛІКОВАНИХ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких викладено основні результати дисертації:

1. Бондаренко Н. П. (2024). Концептуальні контрверзи освітнього середовища як світоглядний виклик. *Культурологічний альманах*, (1), 167–176. (фахове видання України категорії «Б»). <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.1.20>.
2. Бондаренко Н. (2023). Освітнє середовище: єдність форми та змісту. *Вища освіта України*, № 4, 40–49. (фахове видання України категорії «Б»). DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).06).
3. Бондаренко Н.П. Освітнє середовище сучасності як предмет світоглядної демаркації. *Освітній дискурс: Збірник наукових праць*. 47 (12), 2023. С. 87–101. (фахове видання України категорії «Б»). DOI [10.33930/ed.2019.5007.47\(12\)-9](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.47(12)-9).
4. Бондаренко Н.П. Досвід організації дошкільного освітнього середовища Великої Британії. *Просторовий розвиток*, (6), 379–385. (2023). (фахове видання України категорії «Б») <http://spd.knuba.edu.ua/article/view/295443>
5. Бондаренко Н.П., Чорноморденко І.В. Організація сучасного освітнього середовища дошкільної освіти (ранній вік). Том 38 № 2 (2023): *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія. Збірник наукових праць*. № 2 (38) 2023, (фахове видання України категорії «Б») DOI: <https://doi.org/10.18372/2412-2157.2.18125>
6. Taran, G., Chornomordenko, D., Bondarenko, N., Bohatyrov, D., & Spiridonov, M. (2022). The main aspects of teaching in the context of the development of the educational environment and culture at universities. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 15(34), e17256. <https://doi.org/10.20952/revtee.v15i34.17256> e-ISSN 2358-1425 (Web Of Science).

7. Таран, Г., Чорноморденко, Д., Бондаренко, Н., Богатирьов, Д., Спиридонов, М., & Матвіїв, В. (2023). СУЧАСНІ ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В РАМКАХ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФІНАНСИСТІВ. *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*, 3(50), 468–476. <https://doi.org/10.55643/fcaptop.3.50.2023.4073> (Scopus).

*Публікації, в яких здійснено апробацію результатів дисертації
на науково-практичних заходах:*

8. Бондаренко Н.П., Спіридонов М. Ю. Чорноморденко І. В. Дистанційна освіта в Україні: недоліки і переваги.. *Сучасний стан та перспективи аграрної сфери в Україні* / Зб. наук. праць / наук.ред. В.С. Лукач – Ніжин, 2020. – с.58-61

9. Бондаренко Н.П. Проблеми та перспективи розвитку дошкільної освіти в Україні. *Актуальні проблеми сучасної філософії та науки: виклики сьогодення*: зб. наук. праць / редкол. М. А. Козловець, Л. В. Горохова, В. М. Слюсар, О. В. Чаплінська [та ін.]. – Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2021. – 121-123 с.

10. Бондаренко Н.П., Чорноморденко І.В. Аспекти впливу віртуалізації на соціалізацію дітей раннього дошкільного віку. *Цифрова реальність у глобальній системі людина-суспільство* [Текст] : збірник наукових праць / за загальною редакцією Л. Г. Дротянко. – Київ : НАУ, 2021. – с.10-12.

11. Бондаренко Н.П., Чорноморденко І.В. Професійний саморозвиток в системі дошкільної освіти. *Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві*: Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 26–27 березня 2021 р. / НЮУ ім. Ярослава Мудрого. – Х.: Друкарня Мадрид, 2021. – 295-296 с.

12. Бондаренко Н.П., Чорноморденко І.В. Методика раннього розвитку в системі дошкільної освіти Японії. *«Стратегія розвитку агропромислового сектору: глобальні виклики і національні тенденції»* Зб. наук. праць наук.ред. В.С. Лукач – Ніжин, 2021. – с.169-171

13. Бондаренко Н.П., Chornomordenko I., Voloshkina O., Mogan N., Spiridonov M., Stavroiani S. Manifestation of the basic dialectics laws in slope processes as exemplified by the Poshtova Square reconstruction in Kyiv. Third EAGE Workshop on assessment of landslide hazards and impact on communities 20-23 September, 2021, Odesa, Ukraine (Scopus)

14. Бондаренко Н.П., Чорноморденко І.В. Методи і засоби комунікації в підготовці майбутніх педагогів. *Глобальні трансформації у сфері культури: виклики сьогодення*. Матеріали Міжнародної наукової конференції (м. Львів, 29-30 жовтня 2021 р.). – Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2021. – с. 149-150.

15. Бондаренко Н.П., Чорноморденко І.В. Становлення педагогічної науки раннього розвитку дитини. *Гуманітарний дискурс у перспективі XXI століття: методологічні засади*. Матеріали міжнародної науково-практичної конференції 5-6 листопада 2021 р. Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2021. 86-87 с.

16. Бондаренко Н.П., Чорноморденко І.В. Освітнє середовище як умова розвитку дітей раннього, дошкільного віку. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України: матеріали IV Всеукраїнського круглого столу з міжнародною участю (17 листопада 2021 року) до 75-річчя з дня створення Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО)*. – Київ: Київський національний університет будівництва і архітектури, 2022. – 66-69с.

17. Бондаренко Н.П., Чорноморденко І.В. Ранній розвиток дитини в праці Я.А.Коменського «Материнська школа». Філософія науки, техніки і архітектури в гуманістичному вимірі. Матеріали III Міжнародної науково-

практичної конференції (м.Київ, 12-13 листопада 2021 року). Частина 1. – К.:КНУБА, 2021. – 148-150с.

18. Бондаренко Н.П., Чорноморденко І.В. Ранній розвиток дитини як основа сучасної освіти. *VI Міжнародна науково-практична конференція «Знання. Освіта. Освіченість» Феномен успіху Китаю: світоглядні та технологічні аспекти*, м.Вінниця 10-11 жовтня 2022р.

19. Бондаренко Н.П. Проблеми створення якісного освітнього середовища у дошкільних закладах освіти під час війни та у післявоєнні роки. Міжнародна науково-практична конференція *«Руйнівні наслідки війни в Україні: Перспективи подолання та відбудова»* м.Київ, КНУБА. 4 листопада 2022р

20. Бондаренко Н.П., Чорноморденко І.В. Дослідницький університет – крок до інновацій у підготовці майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України*: матеріали V Міжнародної конференції (17 листопада 2022 року) до 20-річчя з дня створення кафедри професійної освіти КНУБА. – Київ: Київський національний університет будівництва і архітектури, 2023. – 47-49 с.

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	25
1.1. Освітнє середовище як об'єкт інтерпретації	25
1.2. Філософія освіти як світоглядна призма критеріальної демаркації освітнього середовища	43
<i>Висновки до першого розділу</i>	56
РОЗДІЛ 2. ЗМІСТОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПОКЛИКАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	58
2.1. Якість освіти як цільовий орієнтир ефективності освітнього середовища	58
2.2. Університет як квінтесенція змістовних особливостей та функціонального покликання освітнього середовища	80
2.3. Компетентності ефективного освітнього середовища	99
<i>Висновки до другого розділу</i>	127
РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІСТЬ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПЕРСПЕКТИВ УДОСКОНАЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА	129
3.1. Мегатренди сучасності як значущий контекст відчизняного освітнього середовища	129
3.2. Особистісний розвиток як стратегема ефективності та якості освіти	153
3.3. Управлінські пріоритети ефективного освітнього середовища	174

<i>Висновки до третього розділу</i>	195
ВИСНОВКИ	197
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ	204

ВСТУП

Актуальність теми дисертаційного дослідження. Доцільність концентрації дослідницьких зусиль довкола тематики освітнього середовища обумовлена щонайменше двома тісно взаємозумовленими факторами: *по-перше*, неприйнятною розбалансованістю пропорцій формального та змістовного забезпечення цієї предметної сфери – на тлі цілком виразних уявлень про формальні ознаки освітнього середовища, теоретико-концептуальні здобутки щодо його змістовного рельєфу (а тим більше – ієрархій функціонально-інструментальної значущості) мають вкрай невиразний вигляд, поступаючись в усіх онтологічних аспектах семантично, аргументаційно, аналітично, прогностично тощо.

По-друге, з огляду на зазначений проблемний аспект очевидних ознак набуває потреба змістовної добудови концепта «освітнє середовище», увиразнення його смисло-значеннєвих складових та функціональних опцій. Потреба покласти край дихотомії форми та змісту додатково актуалізується тією обставиною, що апріорі мають право на існування найрізноманітніші інтерпретаційні підходи, а надання їм виразного ієрархічного та концептуального вигляду є можливим лише внаслідок належної аналітичної, рефлексійної і загалом дослідницької уваги.

Така увага має концентруватися насамперед у лоні й під егідою філософської дослідницької оптики, філософського світоглядного масштабування і знову-таки філософської критеріальності та її належного інтерпретативно-аргументаційного забезпечення. Лише в такий спосіб, із застосуванням такого інструментарію можна досягти мети коректного розуміння значення єдності форми та змісту освітнього середовища як імператива його ефективності.

Стан наукової розробки проблеми. Проблематика освітнього середовища є поліаспектною, тому вона підлягає осмисленню з позицій як педагогіки, так і філософії освіти, соціальної філософії, культурології, теорії

управління тощо. Втім, за станом на сьогодні не простежується ні міждисциплінарного синтезу (чи хоча б спорадичної взаємодії), ні окремих теоретико-концептуальних та інтерпретаційних зусиль щодо проблемного рельєфу освітнього середовища. Натомість доводиться мати справу з безроздільним домінуванням підходів до стану справ і амбівалентного генезису освітнього середовища виключно з позицій педагогіки.

Безперечно, педагогічна сфера знань має право на власну дослідницьку оптику взагалі та в контексті освітнього середовища зокрема, однак педагогічні дослідницькі підходи апріорі не в змозі охопити ні значущий контекст, ні ту предметну ієрархію проблемних викликів, котра потребує пріоритетного врахування і, відповідно, формулювання адекватних відповідей на неї. З цим завданням спроможна впоратися лише (чи, принаймні, насамперед) дослідницька призма філософії, її світоглядний і смисло-начненнєвий кут зору.

Тому джерельну основу дисертаційного дослідження утворюють концептуальні положення та ідейні надбання філософської теоретико-концептуальної спадщини – зокрема, щодо теоретико-методологічних та аксіологічних основ освітніх проєктів і стратегем розвитку. В цьому контексті показовими є праці В. Андрущенка, Г. Берегової, М. Бойченка, О. Гомілко, Л. Горбунової, І. Добронравої, С. Клепка, Н. Кочубей, С. Кримського, В. Кременя, М. Култаєвої, В. Курбатова, В. Левкулича, М. Михальченка, З. Самчука, П. Сауха, І. Степаненко, М. Триняк, С. Черепанової, І. Чорноморденка, А. Ярошенко.

Смисло-значеннєві азимути і цільові орієнтири освітнього середовища сучасного гатунку під багатьма кутами зору висвітлені в працях Ф. Альбаха, Р. Барроу, Н. Бертонвуда, П. Бурдье, К. Вінча, Р. Вудса, А. Гільерме, Д. Гінгела, Д. Готліба, Е. Греймліга, Н. Дрімсона, Р. Марплз, Ж.-К. Пасерона, Т. Пітерсона, Д. Райдера, Дж. Салмі, Н. Стівенсона, С. Фельдмана, Н. Хомскі.

Важливе значення для осмислення імперативів ефективності освітнього середовища мають теоретико-концептуальні надбання представників

епістетологічного та герменевтичного дослідницького спрямування – йдеться насамперед про праці К.-О. Апеля, Р. Барта, Д. Берклі, Е. Бетті, Л. Вітгенштейна, Г. Гадамера, Е. Гуссерля, К. Поппера, Б. Рассела, Ф. Шлейєрмахера.

Коректному осмисленню аксіологічного рельєфу освітнього середовища сприяють дослідницькі зусилля А. Бадью, В. Біблера, С. Жіжека, Г. Йонаса, Б. Латура, Г. Ріккєрта, Е. Тоффлера, Ф. Фукуями.

Виразність перспектив особистісного розвитку досягається за рахунок оперування теоретико-концептуальним надбанням М. Бубера, Ж. Нансі, П. Рікєра, Р. Рорті, Ч. Тейлора, С. Фельдмана, С. Франкла, П. Фрейре, М. Шелєра, К. Яспєрса.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.
Дисертацію виконано в межах таких тем науково-дослідних робіт кафедри «Філософії» КНУБА: «Філософія науки, техніки і архітектури в гуманістичному вимірі» (дата реєстрації 24.02.2021 р. Обліковий номер 0221U103916. Реєстраційний номер 0121U108850) та «Актуальні проблеми науки, техніки і архітектури» (дата реєстрації 21.03.2024 р. Обліковий номер 0224U002923. Реєстраційний номер 014U002523).

Відповідно до виявленої проблемної симптоматики і зумовлених нею теоретико-концептуальних та праксеологічних викликів, **мета дослідження** полягає у здійсненні теоретико-концептуальної побудови *формальних і кількісних* функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища **змістовними і якісними** цільовими орієнтирами.

Окреслена **мета** досягається за рахунок виконання таких **завдань**:

– *окреслити* значення єдності форм та змісту освітнього середовища для перспектив функціональної ефективності;

– *увизначити* необхідність побудови формальних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища сучасності пріоритетами змістовними і якісними, когерентними місії, покликанню, призначенню освіти;

– *обґрунтувати* пріоритетність значення суб'єктного статусу освітнього середовища для перспектив його ефективності;

– *проаналізувати* корелятивну залежність ефективності освітнього середовища від ефективності мислення й світогляду, культивованого освітнім середовищем;

– *осмислити* значення генерування і капіталізації інтелекту для університетів як репрезентантів топ-рівня освітнього середовища;

– *увиразнити* пріоритетність особистісного розвитку як цільового орієнтира освітніх практик крізь призму особистості як основного імпаکت-фактора суспільного розвитку;

– *обґрунтувати* положення, згідно з яким ефективність освітнього середовища на процесуальному, результуючому та ресурсному рівнях визначається комплексною взаємодією світоглядних, змістовних, особистісних, організаційних та технологічних умов (факторів);

– *проаналізувати* значення інструментарію рейтингування для потреб і перспектив підвищення рівня ефективності освітнього середовища;

– *увиразнити* змістовне наповнення соціальної функції (місії) університету.

Об'єктом дослідження є сфера освітнього середовища як сукупність освітнього потенціалу та форм і способів його реалізації на практиці.

Предмет дослідження утворює єдність форми та змісту освітнього середовища як імперативної умови його ефективності.

Методологічна основа дослідження складається зі взаємодоповнюючої сукупності загальнонаукових та загальнофілософських методів наукового пізнання, залучених з метою забезпечення дослідженню відповідності вимогам об'єктивності, обґрунтованості та достовірності наукових результатів.

Зокрема, в роботі використано такі методи: *системний* – для розгляду освітнього середовища як цілісного соціального явища, що складається зі взаємопотенціуючої сукупності елементів; *проблемний* – з метою виявлення

проблемних викликів і загроз на адресу освітнього середовища; *компаративний* – задля виявлення світоглядних та концептуальних відмінностей у підходах до пріоритетів генезису освітнього середовища; *структурно-функціонального аналізу* – для потреб у вираженні структурних елементів освітнього середовища та їхнього значення для нарощування ефективності освітнього середовища; *поняттєвого аналізу* – задля смислової і значеннєвої демаркації ключових понятійних маркерів предметної сфери дослідження; *єдності історичного та логічного* – з метою виявлення особливостей і закономірностей становлення уявлень про місії і візії освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає у обґрунтування доцільності теоретико-концептуального позиціонування освітнього середовища в єдності форми та змісту як імперативної умови ефективності. Сміслову квінтесенцію наукової новизни утворюють такі положення, що виносяться на захист:

Вперше:

– концептуалізовано засновок, відповідно до якого закріплення пріоритетного статусу за формальними ознаками освітнього середовища, а також підміна критеріїв якості критеріями кількісними не сприяє ефективності та якості освітнього процесу, тому актуалізується необхідність добудови формальних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища сучасності пріоритетами змістовними і якісними, когерентними місії, покликанню, призначенню освіти;

– обґрунтовано пріоритетність значення суб'єктного статусу освітнього середовища для перспектив його ефективності: від освітнього середовища очікують не безапеляційного слідування у фарватері тенденцій, притаманних конкретній епосі та суспільству, а кваліфікованого осмислення небезпек і формулювання аргументованих пропозицій щодо виходу з кризових ситуацій і подолання негативних тенденцій.

Уточнено:

– змістовну демаркацію місій та візій закладів освіти: якщо місії віддзеркалюють покликання, призначення, вектори і преференції розвитку закладів освіти, то візії пов'язані з позиціонуванням, яке конкретизується в цільових пріоритетах і набуває прикладного втілення у вигляді освітніх програм;

– концептуальне положення, відповідно до якого ефективність освітнього середовища значною мірою визначається ефективністю мислення й світогляду, культивованого освітнім середовищем: саме від якості й ефективності мислення істотно залежать перспективи як особистісного, так і суспільного розвитку загалом. Наведена особливість і водночас закономірність актуалізує цільовий пріоритет культивування філософської культури мислення, розуміння світу й життя як системної взаємозумовленості причинно-наслідкових зв'язків.

Поглиблено:

– концептуальний підхід, згідно з яким позиціонування університету як професійного, культурного та дослідницького центру визначає триєдину цілісність тих завдань, що стоять перед системою університетської освіти: здійснення професійної підготовки, освіти людини і підготовки її до дослідницької діяльності. Взаємозумовленість і взаємопотенціювання цих завдань значною мірою обумовлюють не лише інтелектуальну атмосферу, а й сам дух університетської освіти;

– положення про те, що в контексті потреб суспільства знань і наукової функції університету пріоритетного значення набуває фактор інтелекту як якісної сукупності пізнавальних ресурсів та ефективності мислення загалом і його наукових опцій зокрема. Саме генерування і капіталізація інтелекту постає тією місією, яка безвідносно до місійних і візійних відмінностей набуває універсального значення для університетів як репрезентантів топ-рівня освітнього середовища;

– обґрунтування такої причинно-наслідкової зумовленості: оскільки особистість є основним імпаکت-фактором суспільного розвитку, то саме

реалізація пріоритету особистісного розвитку має бути ключовим цільовим орієнтиром освітніх практик. Освітнє середовище є сукупністю можливостей, умов і засобів розвитку особистості, а рівень і динаміка особистісного розвитку втілюють єдність форми і змісту освітнього середовища як імперативу його ефективності.

Набуло подальшого розвитку:

– положення, згідно з яким ефективність освітнього середовища на процесуальному, результуючому та ресурсному рівнях визначається комплексною взаємодією світоглядних, змістовних, особистісних, організаційних та технологічних умов (факторів);

– твердження, відповідно до якого, попри значущість за багатьма інструментальними опціями, механізм рейтингування закладів вищої освіти не варто переоцінювати, позаяк в абсолютній більшості випадків він зводиться до комерційної експлуатації фактора престижу, а до ефективності освітнього середовища і якості освіти має вельми віддалений стосунок. Замість того, щоб наділяти фактор рейтингування гіпертрофованим значенням, варто фокусуватися на якості системи в цілому й зосередити пріоритетні зусилля на тому, щоб академічні програми університетів були акредитовані органами Міжнародної акредитації на конвенційно погоджених принципах;

– концептуальна симетрія такої логічної і функціональної послідовності: оскільки освіта загалом, а її університетський рівень зокрема й насамперед є класичним утіленням соціального потенціалу, то не випадково, що в наш час окрім освітньої та наукової функцій виокремлюють також соціальну функцію (місію) університету, пов'язану із потребою підвищення інтегральної якості соціуму і спрямовану на вдосконалення соціальної структури суспільства.

Теоретичне та практичне значення отриманих результатів полягає в концептуалізації єдності форми та змісту як імперативу ефективності освітнього середовища, у розкритті змістовно-функціональних аспектів такої єдності. Теоретико-концептуальна квінтесенція виконаного дослідження розширює світоглядні горизонти щодо систематизації уявлень про якість і

ефективність освіти, про її місію та візію, аксіологічні та телеологічні пріоритети.

Основні положення дисертаційного дослідження можуть слугувати теоретико-методологічним орієнтиром для оптимізації функціонування освітнього середовища. Матеріали дисертації спонукають до смислового, значеннєвого, цільового і критеріального переосмислення стратегем розвитку вітчизняної освіти. Результати дисертаційної роботи можуть бути використані в процесі формування та реалізації стратегій розвитку вітчизняної освіти, а також під час викладання таких дисциплін, як «Філософія освіти», «Педагогіка», «Культурологія», «Теорія управління».

Особистий внесок здобувачки полягає в тому, що сформульовані в дисертаційній роботі положення та висновки щодо єдності форми та змісту освітнього середовища як імперативу, неодмінної умови його ефективності є наслідком самостійних дослідницьких зусиль. Виконане дослідження містить теоретичні розробки й концептуальні положення, які роблять вагомий внесок в осмислення ієрархії проблемних викликів на адресу освітнього середовища.

Публікації. У межах виконаного дисертаційного дослідження опубліковано 20 наукових праць, у тому числі: 5 статей у наукових фахових виданнях України категорії «Б»; 2 статті у виданнях, що індексуються наукометричними базами Scopus та Web Of Science; 13 тез наукових доповідей в збірниках матеріалів міжнародних конференцій.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретико-концептуальні напрацювання за результатами дослідження оприлюднено на таких науково-практичних заходах: II Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві» (26–27 березня 2021 р.), Міжнародна наукова конференція «Глобальні трансформації у сфері культури: виклики сьогодення» (м. Львів, 29-30 жовтня 2021 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Гуманітарний дискурс у перспективі XXI століття: методологічні засади» (5-6 листопада 2021 р. Чернівці), IV Всеукраїнський круглий стіл з міжнародною участю до 75-річчя

з дня створення Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (ЮНЕСКО) «Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України» (17 листопада 2021 року), III Міжнародна науково-практична конференція «Філософія науки, техніки і архітектури в гуманістичному вимірі» (м.Київ, 12-13 листопада 2021 року), VI Міжнародна науково-практична конференція «Знання. Освіта. Освіченість» Феномен успіху Китаю: світоглядні та технологічні аспекти (м.Вінниця 10-11 жовтня 2022р), Міжнародна науково-практична конференція «Руйнівні наслідки війни в Україні: Перспективи подолання та відбудова» (м.Київ, 4 листопада 2022р), V Міжнародна конференція «Актуальні проблеми освітнього процесу в контексті європейського вибору України» (17 листопада 2022 року).

Структура та обсяг дисертаційного дослідження відображає насамперед окреслену мету й завдання, необхідні для її виконання. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, восьми підрозділів, висновків і списку використаної літератури. Список використаної літератури формують 408 позицій. Загальний обсяг роботи – 243 сторінок машинописного тексту, з них 203 сторінок становить основний текст.

1.1. Освітнє середовище як об'єкт інтерпретації

Концепту «освітнє середовище» притаманна виразна онтологічна й семантична амбівалентність: з одного боку, він «є базовим для всього кластеру знань, який об'єднується під егідою освітології як логіки й закономірностей генерування знань про освітню дійсність і евентуальність, про визначальні для освітньої сфери причинно-наслідкові зв'язки й зумовленості» [28, с. 89]; з іншого боку, «семантичний діапазон освітнього середовища як сукупність смислових і значенневих маркерів викликає чимало нарікань з приводу формалістичної обмеженості й понятійної вузькості, яка стає на заваді розумінню справжнього потенціалу освітнього середовища, його інструментальних можливостей і фактичних функціональних повноважень. Таке поширене в наш час понятійне звуження призводить до обмеженого використання ресурсної бази освітнього середовища, до неспроможності скористатися ними повною мірою – тобто з максимальною користю як для суспільства й індивіда (споживача, реципієнта) освітніх послуг, так і для сфери освітнього середовища як надзвичайно важливого елемента функціонування суспільної системи» [28, с. 89].

Безперечно, демонізувати формальний метод не варто: він володіє низкою істотних інструментальних переваг, за відсутності яких освітнє середовище загалом, а освітня політика зокрема перетворилася б на поле хаотичного суб'єктивізму та волюнтаризму. Проте, кумулятивний ефект формалізму містить не лише переваги, а й недоліки – зокрема, безальтернативне застосування формального підходу об'єктивно й закономірно призводить до девальвації змістовної складової артикульованої дійсності, до викорінення змісту в принципі.

Крім того, як і кожна бутафорія, формалістична бутафорія покликана приховати те, що знаходиться за її лаштунками. В багатьох випадках це призводить до критеріальної невиразності та змістовного релятивізму, внаслідок чого, в змістовному сенсі маємо справу із ситуацією, яку Фрідріх Ніцше окреслив термінологічним конструктом «Бог помер», а значить – «можна ВСЕ», якщо, звичайно, це ВСЕ не суперечить певним формальним (чи пак – формалістичним) канонам. Сподіваюсь, не варто розлого пояснювати, що послідовне дотримання якихось формальних вимог на тлі «принципової безпринципності» в змістовній сфері створює не найкращі передумови для розвитку як освітнього середовища, так і суспільства в цілому.

Принагідно зазначимо, що приділення гіпертрофованої уваги формальним та кількісним ознакам із використанням недоречної відмовки (мовляв, такою є вимога наукометрії), постає закономірним наслідком і розпачливим відлунням труднощів із верифікацією змістовної і якісної складових науково-освітньої діяльності. Загалом же доводиться констатувати, що «в науково-дослідницькому середовищі України превалює психолого-педагогічний підхід до розуміння феномена освітнього середовища, у межах якого простежуються такі часткові підходи, як комунікативно-орієнтований, антрополого-психологічний, екологічний тощо. Що стосується середовища управлінської регламентації і освітніх політик, то тут домінує не аналітичний, рефлексійний чи дискурсивний, а догматичний підхід до оперування феноменом освітнього середовища й наділення його певними змістовними ідентитетами» [28, с. 97].

З огляду на зазначені особливості й обставини змістовна квінтесенція підрозділу концентрується довкола двох аспектів. По-перше, йдеться про те, що освітнє середовище нині здебільшого є об'єктом не наукового дискурсу, не рефлексії, не теоретико-методологічної концептуалістики, а лише наративів (оповідального способу оприлюднення інформації) чи, в кращому разі, інтерпретації певної постулативної нормативності, яка, а свою чергу, є наслідком «самоочевидності» за замовчуванням.

По-друге, будучи об'єктом інтерпретаційних зусиль, змістовний формат освітнього середовища постає закономірним наслідком суб'єктної призми розуміння природи і покликання освітнього середовища, а оскільки абсолютна більшість інформаційно-знаннєвого масову щодо освітнього середовища утворюють інтерпретації, здійснені під егідою педагогіки, то смислова акцентованість цілком когерентна специфіці цієї сфери знань – в ній превалюють формальні, кількісні, методичні та дидактичні підходи й способи пояснення, а натомість змістовна, якісна, теоретико-методологічна й концептуальна специфіка опиняється на далекій периферії уваги.

Іншими словами, «поширена в наш час система змістовних координат формалізує суто кількісні параметри функціонування освітнього середовища, натомість якісні аспекти (на кшталт смислу, покликання, мети, місії, візій, цінностей і врешті-решт значень) освітньої процесуальності виявляються неохопленими» [28, с. 87]. Очевидно, не варто залучати розлогу систему аргументації, аби довести неприйнятність такого стану речей для потреб адекватного розуміння значення, потенціалу і покликання освітнього середовища, а відтак – і визначення засобів реалізації такого потенціалу на практиці з користю як для реципієнта освітніх послуг, так і для освітнього середовища та країни в цілому.

Також треба розуміти, що «змістовне й функціональне наповнення освітнього середовища повною мірою підпадає під принцип розвитку – зокрема, в тому розумінні, що окрім інваріантних, трансісторичних особливостей і закономірностей воно містить також конкретно-історичне функціонально-інструментальне навантаження, тобто, за логікою речей, повинно відповідати вимогам, пріоритетним потребам і проблемним викликам не стільки «взагалі», скільки конкретних історичних епох» [28, с. 97]. Власне, узгодження й конкретно-історичне співвідношення траністоричної та конкретно-історичної навантаженості освітнього середовища утворює одну з основних теоретико-концептуальних інтриг цієї предметної сфери, яка перманентно підживлює до себе дослідницьку увагу.

Проблема полягає в тому, що в системі смислових координат, яка не орієнтується в своєму функціонуванні на аспекти (критеріїв) смислів, покликання, мети, місії, візій, цінностей і т. ін., апіорі неможлива цільова орієнтованість на фундаментальне значення феномена освіти, на трансісторичний та культурно-цивілізаційний формат цього феномена, а відтак – і на міру конкретно-історичного втілення (відповідності чи невідповідності) цього трансісторичного формату (ідеальної моделі, цільового орієнтира тощо).

Така вада, в свою чергу, стає на заваді світоглядній корекції функціонально-інструментальних пріоритетів освітнього середовища – точніше висловлюючись, сама по собі ця корекція цілком можлива, проте вона неспроможна запропонувати переконливе аргументаційне забезпечення своїх «модусів віри», які приречені на те, щоб і надалі залишатися ризикованими «модусами віри», а не переконливим інструментарієм, що забезпечує керівництво до дії не за рахунок регламентацій чи примусу, а внутрішньої логіки процесу, де кожен за потреби може знайти три ключові спонукальні координати: по-перше, місце освіти; по-друге, статус і специфіку процесу; по-третє, своє власне місце і перспективи в межах освіти і зазначеного процесу.

У цьому контексті цілком зрозуміло, що «неадекватність пріоритетів освітнього середовища фундаментальному покликанню освіти ставить виконання такого покликання під великий знак запитання» [27, с. 40]. А педалювання аспекту невідповідності умов освітнього середовища потребам освітнього процесу мимоволі перекидає асоціативний місток до легендарної максими фундатора анархізму, згідно з якою рух – це все, а кінцева мета – ніщо. То чи варто дивуватися, що з кінцевою метою в нас панує тривожна невизначеність?

У книзі «Демократична теорія освітньої відповідальності: від оцінювання на основі тестів до міжособистісної відповідальності» Дерек Готліб ілюструє далекосяжні наслідки формалістичних вад освітньої політики сучасності – приміром, формально нібито бездоганний концепт «освітня

відповідальність» на практиці перетворив показники «успіху» ледь не на фетиш, а вимірювання якості знань, що базуються на тестах, у своїй збоченій фазі розвитку фактично зруйнували цілісні цільові орієнтири освіти; натомість освітня система почала вбачати своє покликання в «наукометричних перевірках» та «дотриманні правил» [290].

Дерек Готліб слушно зауважує, що підзвітність, як і будь-який інший інструмент, можна використати як на благо, так і завдаючи шкоди. Тому треба звертати прискіпливу увагу на деталі, причинно-наслідкові зв'язки і кваліфікаційний рівень тих, хто користується інструментарієм підзвітності. Такі концептуальні наголоси виразно перегукуються зі змістовною фабулою Роджера Марплза «Цільові орієнтири освіти» [331], а релятивна невизначеність позиціонування місій та візій сучасної освіти призводить до того, що ми опиняємось «на перетині віри та розуму» [269].

Слід розуміти, що освіта доволі багатоманітна в своїх феноменологічних опціях (можливостях): вона може як бути в принципі, так і є на практиці не лише сферою знань, а й соціальним інститутом, сферою діяльності, міжособистісної взаємодії і комунікативного обміну. Істотна специфічна особливість полягає в тому, що кожен із наведених онтологічних і функціональних форматів, попри істотну взаємозумовленість, разом із тим може реалізовувати свій потенціал у відносно автономному режимі, орієнтуючимь на різні світоглядні орієнтири, аксіологічні пріоритети та цільові преференції.

Це може призводити (і часто призводить!) до того, що Жіль Дельоз називав «інституційною шизофренією» – йдеться про ту курйозну ситуацію, коли в межах формально єдиної системи існують сегменти з істотно різними й навіть несумісними уявленнями про Дійсне та Належне, Добро та Зло, Справедливість та її численних антиподів і антагоністів. Цією проблемою легковажити не варто, бо вона може мати далекосяжні негативні наслідки. А позаяк вона є генетичною та іманентною, то її неможливо усунути в принципі: все, що можна і треба зробити – це зосередити належні рефлексійні зусилля на

її системному осмисленні й компаративному аналізі з метою елімінації основних загроз та мінімізації можливих негативних наслідків.

Усю сукупність елементів системи освітнього середовища можна структурувати на два кластери: змістовні та формальні. Кожен із них є імперативно необхідним для функціонування освітнього середовища на принципах ефективності. Це означає, що, *по-перше*, перевагами одного кластера неможливо компенсувати недоліки іншого кластера; *по-друге*, кожен кластер повинен володіти певним інструментальним рівнем, достатнім для забезпечення функціональної ефективності освітнього середовища; *по-третє*, чим вищий інструментальний рівень кожного з кластерів, тим вища вірогідність зростання функціональної ефективності освітнього середовища.

Книга Ніка Стівенсона «Освіта та культурне громадянство» систематизує основні розробки соціальної теорії освіти, пропонуючи комплексний погляд на основні концептуальні розбіжності в соціальних, культурних і політичних підходах до освіти [383]. Автор переконливо ілюструє тезу про те, що провідні ідеї освіти тісно пов'язані з уявленнями про суспільні ідеали і взірці, істотно зумовлені (інколи в найдрібніших нюансах) такими світоглядними орієнтирами. Він аргументовано наполягає на ключовій ролі демократичного громадянства, що є своєчасним і вагомим внеском у сучасні дискусії про природу та мету освіти.

Спираючись на знакові критичні традиції, Нік Стівенсон здійснює компаративний аналіз аспектів, які утворюють осереддя інтерпретаційної напруги сучасних дебатів щодо покликання освіти, а також осмислює здобутки ключових теоретиків. Загалом публікаційна активність щодо теоретико-концептуального позиціонування освіти загалом і освіти сучасного гатунку зокрема має найвищий рівень репутаційної респектабельності [224; 256; 315; 330; 351; 396]. Чи не найбільш показовими в цьому сенсі є такі новітні книги, як «Технології буття у Мартіна Гайдеггера: близькість, метафора та питання освіти в цифровий час» та «Освіта і свобода волі: Спіноза, причинний детермінізм і моральне становлення».

Основна складова публікаційної активності з приводу освітнього середовища стосується його тематичних розгалужень і значущих контекстів. Тут варто виокремити дослідницькі зусилля М. Братко, Г. Васьківської та Р. Семенової [31; 34; 171].

Для прикладу, згідно з дефініцією Галини Васьківської, «середовище постає комплексом зовнішніх явищ, які чинять на людину синергетичний тиск і значною мірою позначаються на її розвиткові» [34, с. 192], а от «основними складниками освітнього середовища є: а) освітній процес; б) освітні структури і підструктури; в) форми та методи організації такого середовища; г) педагогічні технології; д) психолого-педагогічний супровід, е) предметно-просторова організація і т. ін.» [34, с. 191].

Доволі типовою і показовою для вітчизняного освітнього простору дефінітивною конструкцією може вважатися така сентенція: «Освітнє середовище – це сукупність об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [200, с. 102-103]. Втім, треба визнати, що апелювання до змістовного маркера «системи впливів, умов і можливостей» не лише не формулює вичерпних відповідей на наявні запитання, а й навпаки – «породжує низку додаткових, які розширюють сферу інтерпретативних вірогідностей і різнотлумачень до циклопічних розмірів» [26, с. 169].

Виразною ілюстрацією для з'ясування «поточного стану справ у сфері інтерпретації понятійних параметрів освітнього середовища може слугувати ключовий документ, який регламентує теперішній status quo з розумінням смислів і значень освітнього середовища на офіційному рівні: йдеться про «Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої діяльності», затверджені Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року. Зокрема, сьомий критерій цих «Рекомендацій» має недвозначну назву «Освітнє середовище та матеріальні

ресурси» і стосується шести складових, кожна з яких жодним чином не перегукується з якісними цільовими пріоритетами освіти, а оперує суто матеріальними, технічними, інфраструктурними, соціально-психологічними і т. п. факторами. Безперечно, наведені чинники «надають можливість задовольняти потреби та інтереси здобувачів вищої освіти» [152, с. 45], проте не варто розлого пояснювати, що «потреби та інтереси здобувачів вищої освіти» можуть узагалі не корелювати з якістю освіти як такою, з імплементацією на практиці маніфестованого місійного покликання освіти, яке навіть для дилетантів не вичерпується зручними приміщеннями, затишними бібліотеками, а також відсутністю сексуальних домагань, дискримінації, корупції і т. п.» [28, с. 91-92].

Як слушно констатує О. Лобода, «складність та комплексність поняття «освітнє середовище» на сучасному етапі зумовлює існування різних підходів його осмислення, зокрема таких параметрів, як структура, моделювання, показники, принципи організації тощо» [106, с. 19]. Така причина закономірно призводить до наступних наслідків: «Освітнє середовище має підступне понятійне реноме: з одного боку, воно є нібито змістовно очевидним, а тому здебільшого опиняється на периферії епістемологічної уваги; з іншого боку, така периферійність призводить до поверхового змістовного наповнення, яке несумісне з потребами освіти сучасного гатунку і з тими викликами й загрозами, що виникають на адресу як освітньої сфери, так і суспільства в цілому» [27, с. 40].

До переліку структурних компонентів і функціональних опцій освітнього середовища в ієрархічному порядку більшості досліджень належить, *по-перше*, освітній процес; *по-друге*, освітні структури (заклади); *по-третьє*, форми й методи організації освіти, педагогічні технології, предметно-просторова організація. Втім, здебільшого доводиться мати справу із симбіотичними дефініціями – коли освітнє середовище постає своєрідною дорожньою картою, в межах якої поєднанується кілька смислових, інструментальних та функціональних опцій. Показовим прикладом може

служувати визначення Г. Васьківською освітнього середовища «як сукупності біологічних, психологічних, соціальних і культурних чинників, які, взаємодіючи, детермінують життєпростір здобувачів профільної освіти, несуть відповідне інформаційне навантаження, яке фіксується як знання» [34, с. 193].

Слід визнати, що «останнім часом усе частіше йдеться про значення інформаційної та мотиваційної складових освітнього середовища, про навчальну мотивацію, саморозвиток, самореалізацію, проєктну технологію викладання дисциплін, застосування особистісно-орієнтованого навчання як фактору розвитку особистості, просторово-предметної організації освітнього середовища, форсування освітнього середовища на засадах компетентнісного підходу, інтегрованого підходу до навчання тощо, інноваційних технологій модернізації освітнього середовища тощо. Виразним трендом сучасної атрибутивної специфіки освітнього середовища є фактор інструментально ефективних технологій навчання: особистісно-орієнтованого, проблемного, контекстного, диференційованого навчання, інформаційних та ігрових технологій навчання, кредитно-модульної технології» [26, с. 169].

Наполягаючи на істотному перегляді освітньої практики і кидаючи виклик теорії індукції в педагогічній освіті, книга Стефані Чітпін «Підхід Поппера до освіти: наріжний камінь викладання та навчання» пропонує виразну структуру формування знань, засновану на критичному раціоналізмі філософії науки Карла Поппера [248]. Йдеться про виразну структуру критичного аналізу для надання навчальним закладам можливості генерувати професійні знання та ефективно поширювати їх.

З цієї тематики за багатьма предметними полями і аргументаційними підходами перегукується книга Крістофера Вінча «Філософія людського навчання» [402], а також новітнє дослідження Томаса Пітерсона «Епістемологія та предикати освіти: розбудова теорії процесу навчання» [355], в якому також переконливо висвітлена парадигма індивідуальної освітньої траєкторії.

Книга «Освіта, професіоналізація та соціальні уявлення: про трансформацію соціальних знань» репрезентує широкий спектр досліджень, пов'язаних із тим, як соціальні знання поділяються, передаються та трансформуються в контексті освіти та професійного становлення [244]. Авторами відображено широкий спектр теоретичних та емпіричних підходів до тієї форми здорового глузду, яку прийнято позначати термінологічним маркером «соціальні уявлення», теорію якої свого часу започаткував Серж Московічі. У книзі ґрунтовно проаналізована трансформаційна еволюція соціального знання з точки зору соціальних уявлень, вплив теорії соціальних уявлень на трансформацію знань у сфері освіти та професійного становлення, а також соціальні та культурні фактори, які обумовлюють трансформацію знань.

Професор соціології освіти Педагогічної школи Бірмінгемського університету Дебора Юдел аналізує вплив, який творчість Джудіт Батлер упродовж двох попередніх десятиліть зробила на дослідження соціальної справедливості в освіті та способи розуміння стосунків у класі, змінивши наше уявлення про «вчителя» та «учня» [405]. Ідейно й концептуально з цією працею виразно перегукуються книги «Етика доброчесності й моральне виховання» та «Чесноти як невід'ємна частина наукової освіти: розуміння інтелектуальної, моральної та громадянської цінності науки та наукового дослідження» [241; 334].

Втім, чи не найбільша аргументаційна когерентність простежується з книгою Еміля Дюркгейма «Моральна освіта», в якій школа проаналізована крізь призму пріоритетів. Можливостей і обмежень морального виховання [267]. Дюркгейм обумовлює виховання моралі насамперед перспективами розвитку почуття дисциплінованості. Наступними за значущістю факторами, на думку автора, є готовність поводитися відповідно до колективних інтересів та почуття автономії. Ці фактори дещо контroversійні, оскільки готовність поводитися відповідно до колективних інтересів певною мірою апріорі заперечує почуття автономії, а почуття автономії, в свою чергу, стає на заваді

перспективам поводитися відповідно до колективних інтересів. Однак така контроверсійність якраз і є ознакою зрілості й відповідальності прийнятих рішень: якщо моє почуття автономії не стає на заваді готовності поводитися відповідно до колективних інтересів, то така готовність є свідомою, усвідомленою і зробленою відповідно до морального компаративного аналізу наявних альтернатив.

Книга «Анархізм і освіта: філософська перспектива» Джудіт Суїсса пропонує філософський виклад традиції анархістської думки про освіту [384]. Цей аналіз базується на реконструкції освітньої думки анархістів-мислителів, почерпнутої з їхніх різноманітних етичних, філософських і популярних творів. Насамперед спираючись на роботи теоретиків анархізму дев'ятнадцятого століття, таких як Бакунін, Кропоткін і Прудон, книга також охоплює анархістських мислителів і симпатиків анархізму ХХ – початку ХХІ століть на кшталт Колін Ворд, Пола Гудмена, Даніеля Герена і Ноама Хомського.

У книзі «Переосмислення міжкультурної освіти: метафізичний маніфест переосмислення культурного розмаїття» Ніл Дрімсон розкриває сутність альтернативної педагогіки полікультурної освіти, що базується на концепції міжкультурної герменевтики [265]. Автор аргументовано обстоює необхідність міжкультурного підходу до мультикультурної освіти. Він концептуалізує тезу, згідно з якою цінності, втілені як культурна основа, об'єднані в мережу та взаємодіють через наш розум, щоб підтримувати наші міжкультурні реалії, а коли відбувається міжкультурна взаємодія (що, власне, є метою полікультурної освіти), ми розвиваємося в напрямі розширення можливостей подальшої міжкультурної взаємодії. Цей тематичний напрям був продовженням резонансної книги Нейла Бертонвуда «Культурне розмаїття, ліберальний плюралізм і школи: Ісайя Берлін і освіта» [238].

Реалізація потенціалу освіти істотно корелює з ефективністю застосування інструментарію демократії – демократичних принципів, норм і процедур. У цьому контексті не втрачає свого світоглядного й методологічного значення вже хрестоматійна праця Джона Дьюї «Демократія

та освіта» [262]. Автор слушно наголошував на взаємозумовленості функціонально-інструментальних опцій освіти та демократії: саме завдяки демократії освіта отримує можливість реалізувати своє покликання повною мірою, а коли така реалізація відбувається, то освіта здійснює зворотний мотиваційний вплив на демократію за рахунок демократичного стрижня світоглядної культури.

З причин неоднозначних економічних і соціальних наслідків глобалізації демократія переживає кризу в багатьох країнах світу. Книга «Демократична освіта в глобалізованому світі» аргументовано доводить, що подолання цієї кризи потребує переосмислення демократичних основ освіти: державна освітня політика повинна розвивати демократичні відносини не лише всередині, а й між державами, а політика має надавати громадянам можливість здійснювати демократичний контроль як у внутрішній, так і транснаціональній політиці [255]. Книга аргументаційно поглиблює і популяризує демократичні концепції освіти глобального громадянства та освітньої справедливості на основі демократичного розуміння глобальної справедливості. У схожий спосіб розгортає свої дослідницькі зусилля Девід Карр у книзі «Освіта, знання та істина: поза постмодерністським глухим кутом» [240].

Базуючись на теорії плинної сучасності Зигмунта Баумана, книга «Вища освіта у плинній сучасності» критикує такі ключові аспекти та практики сучасної освіти, як ринкове споживання, короткий термін життя корисних знань і надлишок інформації [348]. Вона робить це у спосіб систематичного порівняння з давньогрецькою парадигмою *paudeia* та середньовічною університетською освітою, генеруючи цілісну альтернативну модель. Якщо, відповідно до концептуалістики плинної сучасності, ми маємо справу з вакуумом, а кабіна пілота нашого літака порожня, то книга Марвіна Оксемхена аргументовано доводить, що жодна структура не може краще заповнити цей вакуум, ніж університет, і окреслює оновлене бачення суспільних перетворень через вищу освіту.

Систематизувавши наявний емпіричний та аргументаційний масив, можна стверджувати, що «вістря смислової і концептуальної невизначеності сконцентроване в основному довкола змістовних пріоритетів освітнього середовища і засобів їх формалізації та втілення на рівні освітніх практик. Це стосується, по-перше, якості й ефективності мислення, знання та освіти в цілому, по-друге, людиноцентризму, постгуманізму та особистісного розвитку, по-третє, знаходження оптимальних балансів між прагматизацією («моделлю ринку») та потребою необхідністю формування всебічно розвиненої особистості («моделлю культури»), по-четверте, місії та візії освіти взагалі, а університетської освіти зокрема й насамперед, по-п'яте, соціальної функції освіти, по-шосте, ендавменту. Цей перелік можна продовжити, проте навіть перелік наведених аспектів цілком достатній для того, щоб збагнути розлогість, багатоманітність і амбівалентність проблемних наявних викликів» [26, с. 170].

Натомість в абсолютній більшості випадків доводиться мати справу зі звуженою інтерпретацією освітнього середовища – а все тому, що такі інтерпретації здійснюються в межах педагогічної сфери знань, для якої цілком прийнятним і канонічним є уподібнення освітнього середовища фінансовим та матеріально-технічним ресурсам, розвиненості інфраструктури, насиченістю технічними пристроями, наповненості бібліотечного фонду й т. п. Не заперечуючи значущість подібних факторів для успішності освітньої процесуальності, тим не менше, доводиться визнати, що в такій системі критеріальних координат низка ключових якісних аспектів освітньої процесуальності на кшталт смислу, значення, покликання, мети, місії та візії освіти виявляються взагалі не охопленими ні дефінітивною, ні дискурсивною увагою.

Тому можна констатувати, що «змістовна демаркація освітнього середовища є доволі невиразною і критеріально розмитою. Приміром, найбільш поширеним термінологічним посередником, засобом якого відбуваються спроби окреслити дефінітивні параметри освітнього

середовища, є вербальний маркер «умови»: мовляв, освітнє середовище – це сукупність умов, у яких освіта функціонує і реалізує свій потенціал; відповідно, чим кращі умови, тим, за логікою речей, вища вірогідність ефективних і якісних освітніх послуг. Із такою логічною послідовністю важко сперечатися, однак є одне «але», яке постійно опиняється поза фокусом дослідницької уваги: що саме мають на увазі, коли застосовують вербальний маркер «умови»?» [26, с. 168].

Істотна «концептуальна проблема полягає в освітній «безлико́сті» формалістичних опцій – тобто в тому, що вони з однаковим успіхом і доречністю можуть застосовуватися практично в будь-якій іншій соціалній сфері; і зовсім не факт, що в освітній сфері їх застосування має найвищий коефіцієнт корисної дії. В такому разі, що дає підстави для тверджень про тотожність цих опцій саме освітньому середовищу? Відсутність аргументованої відповіді на сформульоване запитання автоматично засвідчує наявність значної теоретико-праксеологічної проблеми, якій притаманні виразні ознаки актуальності й необхідності ґрунтовних дослідних та реінтерпретативних зусиль, що стосуються смислового рельєфу освітнього середовища» [26, с. 168].

Між іншим, це типова вада педагогічної сфери знань, у межах якої відсутнє розуміння недоречності формалістичної тавтології, тому там часто можна натрапити на курйозну для філософської рефлексії ситуацію, коли йдеться про декілька практично тотожних дисертаційних досліджень у стилі «Формування професійної компетентності засобами...», єдина відмінність яких полягає у фаховому профілі на який спрямований той чи інший засіб - в одному випадках ідеться про педагогів-філологів, в іншому - про педагогів-біологів, а ще в іншому - про педагогів-істориків. У всіх інших аспектах ідеться про практично ідентичні дисертаційні дослідження (принаймні, на рівні наукових результатів), які рятує від звинувачень у плагіаті лише згадка через слово про інший фаховий профіль. Чи може це ввести в оману? Здавалося б, ні, не може, проте практика із прикрістю доводить зворотнє.

Теоретико-методологічна проблема змістовної невизначеності освітнього середовища доповнюється відсутністю належної смислової демаркації понятійних конструктів *освітнє середовище* та *освітній простір*: здебільшого ці терміни вживають як споріднені й синонімічні, а доцільність застосування саме такого, а не іншого поняття часто обумовлюється лише потребою уникнення тавтологій: приміром, оперуючи проблематикою освітнього середовища, дослідники часто спонтанно перемикають свою і читацьку увагу на «загальну гуманітарну спрямованість освітнього простору, зокрема освітнього простору закладу вищої освіти, який має бути спрямованим на внутрішні механізми самоорганізації майбутніх фахівців» [106, с. 22].

Проблема змістовного навантаження й смислової демаркації додатково поглиблюється тією обставиною, що, як влучно зауважує Л. Нагорна, «й досі слово «простір» сприймається радше як метафора, ніж як термін. Простір як наукова проблема ще не окреслений» [124, с. 26]. А відтак – про її розв’язання годі й говорити. Це утворює живильний ґрунт для небажаних різнотлумачень і релятивізму, в межах якого кожен, хто вдається до послуг поняття «освітнє середовище», має на увазі певний компендіум смислів і значень, котрий зовсім не обов’язково збігається з консенсусним чи хоча б конвенційно погодженим розумінням змістовних параметрів освітнього середовища, а все тому, що такого консенсусного чи хоча б конвенційно погодженого розуміння просто не існує як певної нормативної епістемологічної і гносеологічної даності.

Істотна складова публікаційної активності щодо тематики освітнього середовища «пов’язана з особистісним чи – візьмемо ширше – людським фактором. Цей аспект переконливо висвітлила Марта Нусбаум у книзі «Культивування людяності: класичний захист реформи ліберальної освіти». Авторка наполягає, що фундаментальне покликання освіти сучасного гатунку пов’язане з необхідністю створити спільноту критичних мислителів і шукачів істини, яка вийде за жорсткі рамки обмежень, які так чи інакше накладаються державою, нацією, класом та статтю. Парадигма «нової освіти» Марти Нусбаум ґрунтується на ідеалі Сенеки про громадянина, який критично

досліджує традиції та поважає здатність міркувати безвідносно до того, кому б ця здатність не була притаманна – жінкам чи чоловікам, багатим чи бідним, корінним мешканцям чи іноземцям. Спираючись на Сократа та стоїків, Нусбаум встановлює три основні цінності ліберальної освіти: критичну самоіронію, ідеал громадянина світу та розвиток нарративної уяви» [28, с. 90].

Із приводу особистісного фактора як цільового й критеріального пріоритету функціонування освітнього середовища О. Лобода стверджує: «Освітнім середовище стає тільки тоді, коли виконує свої основні завдання: сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня та профілю, забезпечує розвиток особистісних якостей, здібностей та підвищення загальнокультурного рівня студентів. Інноваційний тип вищої освіти XXI століття передбачає здатність майбутнього фахівця до пошуку нових знань, опанування новітніми технологіями навчання з метою набуття якісно нового рівня професійної підготовки. У цьому зв'язку проблема обґрунтування феномена «освітнє середовище» з позицій підходів сучасних науковців набуває важливого як соціального, так і педагогічного значення» [106, с. 19].

Загалом треба визнати, що «людський і особистісний аспект останнім часом перебуває у все більш тісній кореляції з фактором автентичності взагалі та й його конroversійними різнотлумаченнями зокрема. В дослідницькому проекті під назвою «Етика автентики» Чарльз Тейлор наполягає, що бути автентичним – це бути вірним собі, це володіти специфічною ознакою і особистісною опцією вірності взагалі, в принципі. У той час, як одні дослідники нарікають на інтелектуальний регрес західної культури до релятивізму та нігілізму, а інші відзначають цю тенденцію як визвольний прогрес, Чарльз Тейлор закликає послідовно й принципово протистояти моральним і політичним кризам нашого часу» [28, с. 90].

Смислове навантаження освітнього середовища можна коректно окреслити як сукупність умов, що впливають на процес навчання й розвитку особистості. Відповідно стратегічне покликання освіти загалом і освіти сучасного гатунку зокрема актуалізує потребу освітнього середовища як

сукупності можливостей, умов і засобів розвитку особистості. «У книзі з дещо провокативною назвою «Проти автентичності: чому ви не повинні бути собою» Саймон Фельдман зауважує, що висловлювання «Будь вірним собі» є настільки всюдисущим, що воно може здаватися як філософською мудрістю, так і порожнім звуком. Чи маємо ми прагнути до ідеалу автентичного життя? Що означає бути вірним собі? С. Фельдман аргументовано доводить, що різні тлумачення ідеалу автентичності є закономірним наслідком метафізично різних уявлень про себе (насамперед про своє «справжнє я»), а це призводить до неприйнятної релятивістську на рівні як світоглядної картини світу, так і повсякденних буттєвих практик – того, що окреслюється терміном «рутина.»» [28, с. 90].

О. Лобода переконливо доводить, що освітнє середовище є вагомим (а в багатьох випадках навіть визначальним) чинником особистісного і професійного розвитку: «Це комплекс умов для освіти людини, що склались цілеспрямовано й спонтанно в установі, яка виконує освітні функції» » [106, с. 21]. Відповідно «чим більше й повніше особистість використовує можливості середовища, тим успішніше відбувається її вільний та активний саморозвиток» » [106, с. 20].

Згідно з уже стереотипізованим уявленням, «сучасний поворот до суб'єктивності призвів до простого суб'єктивізму в кращому разі та до чистого нігілізму – в гіршому. Такий стан речей нібито не має морального хребта і є потенційно руйнівним для всього, що може сприяти людському благу. У книзі «Витоки Я» Чарльз Тейлор відкидає цю тезу, стверджуючи, що сучасна суб'єктивність у всіх її епістемологічних, естетичних і політичних розгалуженнях сягає своїм корінням ідей людського блага, а сучасний поворот «всередину» не є катастрофічним, що він – закономірний результат тривалих зусиль визначитися щодо феномена блага. Пошуки в цьому напрямі інколи можуть не виправдовувати покладених на них сподівань і очікувань, однак сам факт їхньої наявності є необхідною передумовою якщо не для інтелектуального консенсусу, то, принаймні, для напрацювання

конвенціоналізму, необхідного для узгодженого й поступального руху суспільства й людства вперед, а не для догматичного, авторитарного й тоталітарного тупцювання на місці» [28, с. 91]. Принагідно зазначимо, що на вітчизняних теренах вагомий внесок в осмислення фактора людського потенціалу зробив науковий доробок Інни Левчук [101; 102].

Резонансна книга «Системи розуміння та політика шкільної освіти: шкільна реформа та наука про освіту в традиції Томаса С. Попкевіца» привертає увагу до того, що 1980-ті роки були важливим десятиліттям для освітніх досліджень: це – період далекосяжного за своїми наслідками «лінгвістичного повороту» з його наголосом на ролі мови як конструктора реальності, який трансформує освітнє середовище в знання як атрибути й інструменти влади з метою соціального регулювання [354]. Спираючись на концептуалістику Томаса Попкевіца, ця книга виразно ілюструє, як лінгвістичний поворот забезпечив альтернативу основним освітнім дослідженням, заснованим як на ідеалах політичного лібералізму, так і на зусиллях неомарксистів, що базуються на соціальних протиріччях та економічному детермінізмі соціальних процесів.

Розробці мовно-комунікативної складової освіти, навчання та міжособистісної взаємодії присвячена ґрунтовна праця Джованні Россіні «Я та мудрість у споглядальному дослідженні освіти на основі мистецтва: наратив, естетика та діалогічна присутність Томаса Мертона» [368]. Натомість Яніс Озоліньш привертає увагу до іншого резонансного аспекту нашого сьогодення – специфіки освіти в епоху брехні та фейкових новин (на жаль, це також відлуння «лінгвістичного повороту», його темний і неафішований бік) [350]. Автор аргументовано зазначає, що ігнорування правди так чи інакше, раніше чи пізніше, однак обов'язково призводить до втрати свободи – причинно-наслідковий зв'язок у такій кореляції спрацьовує бездоганно. У цьому контексті висновок автора цілком логічний і закономірний: якщо ми хочемо зберегти свою свободу, то буквально зобов'язані шукати й знаходити

правду. Один із надійних способів досягти такої мети пролягає через рефлексійно підкріплене моральне виховання.

1.2. Філософія освіти як світоглядна призма критеріальної демаркації освітнього середовища

Спосіб, у який панівні ідеї соціальної системи легітимізуються та увічнюються, має фундаментальне значення для всіх дисциплінарних відгалужень соціального і гуманітарного знання. П'єр Бурдьє і Жан-Клод Пасерон здійснили комплексний аналіз освіти сучасного зразка й з'ясували, що освіта так чи інакше віддзеркалює культурну схему, яка базується на владі й істотно обумовлена «світоглядним регламентом влади», а відтворення культури засобом освіти відіграє ключову роль у відтворенні соціальної системи [227]. Інша річ, що спосіб, стиль і змістовно-архетипічна глибина такого відтворення може істотно відрізнятись від випадку до випадку. Це означає, що в одних прикладних кейсах соціальна система може з різною інтенсивністю й виразністю відтворюватися, а в інших – фактично творитися заново на підставі реалізації власних світоглядних і смисло-значеннєвих лекал освіти.

Тут все залежить від міри суб'єктності освіти – від того, наскільки освіта є повноцінним суб'єктом. Одразу варто зазначити, що її суб'єктність апріорі обмежена й часткова, оскільки освіта хоч і є системним об'єктом, проте водночас вона має функціональний статус елемента суспільної системи – іншими словами, якщо вдатися до послуг дихотомії об'єкт/суб'єкт, то суб'єктом є суспільство, соціум, соціальна сфера в цілому; натомість освіта має онтологічний, функціональний та інструментальний статус об'єкта, у функціональному сенсі істотно залежного від соціуму і багатьох критичних аспектах підлеглого логіці та ієрархії суспільного статус-кво.

Це не означає, що освіта позбавлена можливості здійснювати зворотний вплив на суспільство – просто цей вплив здебільшого є латентним,

непомітним і спадкоємним, тому він спрацьовує лише згодом, коли критична маса кількісних впливів призводить, відповідно до другого закону діалектики, до тих чи інших якісних змін на рівні стереотипізму суспільної свідомості зокрема та специфіки буттєвої життєдіяльності суспільства загалом.

А от вплив суспільства на сферу освіти є принципово іншим – він політичний (на рівні прийняття управлінських рішень), інституційний, регламентний, зобов'язуючий і т.ін. Такий вплив є очевидним, наочним і акцентованим. Щоправда, не існує тісної кореляції між способом впливу та результатами впливу: якщо очевидний, наочний і акцентований вплив суспільства на освіту, освітню сферу й освітнє середовище є суто формальним, формалістичним, бюрократичним і «для галочки», то наслідки такого впливу будуть або неістотними або навіть далекими (якщо не діаметрально протилежними) від очікуваних. З іншого боку, якщо вплив освіти на соціум є невиразним, латентним, інкрементальним, проте послідовним і неухильним у своїх світоглядних принципах і аксіологічно-деонтологічній категоричності, то на практиці це призводить до більшої зумовленості суспільної життєдіяльності впливом освіти, аніж навпаки.

В будь-якому разі сфері освіти не зайве тримати на контролі смислові та цільові пріоритети свого функціонування – тим більше, що таке функціонування здійснює (цілеспрямовано чи мимоволі) контекстуальний вплив на інші сфери суспільної життєдіяльності й суспільство в цілому. Тут ми підходимо до ключової позиції: щоб імплементувати свої смислові та цільові пріоритети на рівні власної та загальносуспільної життєдіяльності, такі потреби необхідно мати в своєму розпорядженні – їх необхідно визначити, сформулювати, аргументаційно захистити й бути готовим перманентно відстоювати на теоретико-концептуальному рівні та втілювати на рівні непростих перипетій суспільної практики.

Однак нині на вітчизняних теренах доводиться мати справу із курйозною ситуацією, коли предметна сфера освітнього середовища як

найбільш об'ємне за *формою* відображення освітніх реалій у *змістовному сенсі* продовжує залишатися невиразним і контроверсійним, а основною проблемою щодо нього є навіть не контроверсійність тлумачень чи відсутність консенсусу на рівні дослідницьких підходів, а практична відсутність таких дискурсивних і концептуальних практик – немов ідеться про буттєву сферу, яка апріорі позбавлена *змісту та якості*, а натомість оперує суто *формальними та кількісними* показниками.

Не викликає сумнівів і заперечень аналітичний вердикт, відповідно до якого «нині в питанні оперування освітнім середовищем превалює сукупність дефінітивних підходів, яка стосується суто формальних аспектів і практично повністю ігнорує фактори змістовні, внаслідок чого розуміння цієї предметної сфери не набуває необхідної визначеності за критеріями проблемних викликів, перспектив, загроз і небезпек. Акцентованість на формальних, методичних і кількісних аспектах освітнього середовища стає на заваді розумінню змістовних, методологічних і якісних пріоритетів» [26, с. 167].

Це доволі дивно й навіть курйозно, але, «попри те, що концепт «освітнє середовище» є базовим для всього кластеру знань про освіту, до його смислового наповнення виникає чимало запитань, заперечень і застережень. Насамперед і в основному невдоволення семантичним рельєфом освітнього середовища зумовлене превалюванням у наративах щодо цієї предметної сфери суто педагогічного підходу, який фетишизує формальні та кількісні складові: в таких випадках здебільшого йдеться про матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення освітнього процесу, про інфраструктуру, ергономічне обладнання, бібліотечний фонд і т. ін. Безперечно, наведені фактори не варто недооцінювати, бо вони слугують важливими передумовами успішного, ефективного і якісного освітнього процесу. Разом із тим окреслені чинники не слід і переоцінювати, позаяк вони є хоч і необхідними, проте вочевидь недостатніми передумовами й причинами для бажаних наслідків освітнього процесу» [27, с. 41].

Доволі показовим у цьому сенсі є дослідницький підхід Г. Васьківської: «Освітнє середовище як середовище здобуття учнями знань, накопчених людством, поділяється на: а) шкільне – як навчальне (навчання загальноосвітнім предметам, курсам за вибором і т.п.) і як позанавчальне середовище (гуртки, секції тощо); б) родинно-сімейне; в) мас-медійне (mass-media) (електронні засоби масової інформації і друковані, цифрове телебачення, радіо, а також зовнішня реклама, реклама у громадському транспорті і т.ін.); г) юнацькомолодіжне; д) інформаційно-інформатизаційне (Internet, стільникові мережі); е) просторово-локалізаційне, де відбувається спілкування між людьми (кінотеатри, магазини, аптеки, місця відпочинку, інші громадські місця); д) культурно-естетичне (пам'ятки історії і культури, театри, музеї, виставки, заповідники тощо). До шкільного освітнього середовища ми відносимо: 1) освітній процес; 2) освітні структури і підструктури; 3) форми й методи організації освіти, педагогічні технології, психолого-педагогічний супровід, предметно-просторову організацію і т. п.» [34, с. 192].

Наведений інтерпретативний підхід є ілюстративно показовим із огляду на свою типовість: абсолютна більшість дослідницьких зусиль, здійснюваних під егідою педагогіки та психології оперує саме такими світоглядними лекалами та предметними наголосами [32; 73; 115; 171].

В епоху галопуючого прискорення інтерактивних обмінів об'єктивно й закономірно пріоритетного значення набуває фактор вміння говорити, висловлюватися, формулювати свою думку. На жаль, цей тренд не позбавлений недоліків, бо часто його пріоритети досягаються за рахунок небажання, невміння чи неспроможності слухати і чути співрозмовників, візаві по інтерактивному обміну. Як наслідок – часто доводиться мати справу з комічними ситуаціями, коли всі говорять, але при цьому ніхто нікого не чує, тому генерування інформації і знань коливається на рівні, близькому до нуля. За таких обставин вочевидь не зайвою є концептуальна вимога *вміти не лише говорити, а й слухати та робити коректні й ефективні висновки з почутого.*

Саме на цей пріоритет повинна бути скерована стратегія функціонування освітнього середовища нашого сьогодення. І така потреба є актуальною в найширшому віковому діапазоні реципієнтів освітніх послуг – буквально від ясельних груп до післядипломної освіти. Вона базується насамперед і в основному на «генеруванні й культивуванні філософської культури мислення, розумінні світу й життя як системної взаємозумовленості причинно-наслідкових зв'язків, в межах якої кожне явище, тенденція і факт є наслідком, зумовленим певними причинами і водночас вірогідною причиною інших наслідків» [99, с. 149].

Варто враховувати, що фундаментальна проблема полягає в тому, що ні наука, ні бізнес, ні штучний інтелект неспроможні ставити мету перед Життям узагалі й навіть перед особистим життям зокрема, оскільки вони функціонують за примітивною онтологічною програмою – експонентною, максимально можливою експансією в усіх напрямках. Тому вкрай необхідним інструментом оперування багатоманітною і поліаспектною дійсністю є її системний огляд (мета-аналіз), а точніше – спроможність такий мета-аналіз здійснювати в принципі (за потреби, при бажанні). Така спроможність у знятому вигляді означає, по-перше, піддавати сумніву всі істотні позиції аргументації та інтерпретації; по-друге, оцінювати переконливість наведених доказів. Вона також передбачає здатність виявити не лише принципів відмінності й розбіжності, а й також спільні знаменники смислів, перспектив і тенденцій.

Необхідною передумовою і процесуальним прологом до дискурсого, аналітичного і рефлексійного оперування проблематикою освітнього середовища є фаза систематизації: її функціонально-інструментальна значущість зумовлена тим, що вона надає можливість з'ясувати функціональні особливості об'єктивної впорядкованості системних об'єктів. А освітнє середовище, між іншим, є класичною відкритою системою, позаяк воно складається із взаємозумовлених елементів (*системність*), які, попри

відносну функціональну автономію, відкриті до взаємодії із зовнішнім світом (*відкритість*).

Функціонально-інструментальна значущість систематизації зумовлена тим, що вона надає можливість з'ясувати функціональні особливості об'єктивної впорядкованості системних об'єктів. Вирішувати це завдання можна двома шляхами. Один з них – індуктивний. Він полягає у співставленні емпіричних предметів з метою виявлення логіки їхнього зв'язку в межах певної підгрупи, а також встановлення взаємовідношень різних підгруп у межах всієї групи. Другий шлях – дедуктивний. Алгоритм його дії зводиться до руху від логічного розчленування досліджуваної цілісності на частини, які визнають необхідними й достатніми для його буття як цілого, до накладання цієї матриці на відомий емпіричний матеріал.

Тобто доводиться констатувати «неприйнятно звужене тлумачення освітнього середовища в межах педагогічної сфери знань, яка ототожнює освітнє середовище виключно з фінансовими та матеріально-технічними ресурсами (інфраструктура, обладнання, бібліотека тощо), з навчально-методичним забезпеченням, з рівнем безпечності для життя й здоров'я здобувачів освіти, з умовами для реалізації права на освіту осіб з особливими потребами, з чіткістю й зрозумілістю процедур вирішення конфліктних ситуацій і т. п. Не применшуючи значення наведених аспектів і критеріїв оцінювання якості освіти, важко не помітити, що йдеться про формалізацію суто кількісних параметрів функціонування освітнього середовища, натомість якісні аспекти (на кшталт смислу, покликання, мети, місії, візій, цінностей і врешті-решт значень) освітньої процесуальності виявляються неохопленими такими критеріальними маркерами» [28, с. 88-89]. Цілком закономірно, що «в такій системі смислових координат на віддаленій периферії уваги опиняється найголовніше – трансісторичне, культурно-цивілізаційне значення феномена освіти. Зрозуміло, подібний стан речей є неприйнятним для респектабельного теоретико-концептуального рівня оперування освітньою дійсністю загалом і проблематикою освітнього середовища зокрема й насамперед. Він спонукає до

істотної світоглядної корекції функціонально-інструментальних пріоритетів освітнього середовища» [28, с. 89].

Останнім часом неприйнятність такого стану речей набуває все більш очевидних ознак і, як наслідок, дослідницьке й експертно-аналітичне середовище привертає щоразу акцентованішу увагу до каузальності, що лежить в основі окресленого проблемного status quo: «Досягненню мети виходу освітнього середовища України на ефективний і високий якісний рівень функціонування стоять на заваді чимало факторів. Основними з-поміж є два взаємозумовлених аспекти: по-перше, неадекватні меті й покликанню освіти дефінітивні орієнтири освітнього середовища, в яких домінують формальні й кількісні критерії, а змістовні й якісні або повністю ігноруються, або перебувають на віддаленій периферії уваги; по-друге, має місце кричуща відсутність базових норм деліберативної демократії, внаслідок чого реальні й ключові проблеми тривалий час замовчуються, а суспільна увага натомість концентрується довкола проблем неістотних чи навіть узагалі ефемерних. Йдеться про очевидний проблемний фактор, тривале нехтування яким призводить до світоглядної дезорієнтації, концептуальної невизначеності й цілепокладаючої розфокусованості» [162, с. 220].

Важко аргументовано спростувати тезу з приводу того, що «найбільший світоглядний виклик пов'язаний із концептуальними котроверзами, з неузгодженістю та концептуальними протиріччями освітнього середовища. А найбільша проблема пов'язана з тим, що такі котроверзи здебільшого навіть неартикульовані, а перебувають у латентному стані, чим додатково проблематизують їх осмислення і аргументаційно переконливу інтерпретацію» [26, с. 169]. Подоланню цієї негативної і загрозової в своїх наслідках тенденції сприятиме культивування філософської культури мислення, сприйняття освітнього середовища як системної взаємозумовленості багатьох елементів.

Саме на дослідницькій інструментарій філософії покладаються надії на належний рівень світоглядного масштабування, смислової і значеннєвої

демаркації, а також критеріального масштабування – тобто всіх тих опцій, за відсутності яких сучасний стан змістовної невизначеності освітнього середовища виявився не лише можливим, а й значною мірою безальтернативним. І саме філософія спроможна забезпечити змістовного вираження та ієрархізацію пріоритетів освітнього середовища.

Важливою складовою публікаційної активності, спрямованої на висвітлення освітнього середовища є аспект істотного дефіциту філософського розуміння змістовної специфіки освітнього середовища – того, висловлюючись французькою, *raison d'être*, яке віддзеркалює розуміння предметної сфери з позицій значущого й належного. Таке розуміння досягається за рахунок відповідних світоглядних принципів і стратегем, які дисциплінують світосприйняття, надають стрункості та ієрархічної виразності картині світу загалом, а освітньому середовищу зокрема й насамперед. Цей аспект виразно висвітлив Яніс Озолінш у книзі «Громадянське суспільство, освіта та формування людини: роль філософії в оновленому розумінні освіти» [349].

Згідно з Аленом Бадью та Славоєм Жіжеком, філософія є не що інше, як «втручання в ключові проблеми часу та зобов'язання щодо коректності та інтелектуальної навантаженості здійсненого діагностування проблем та викликів епохи» [215, с. 27]. Безальтернативність потреби філософського інструментарію для оперування проблематикою освітнього середовища обумовлена тим, що, на відміну від педагогіки й того, що останнім часом позначають симбіотичним терміном «освітологія», лише філософія є сферою знань про смислову демаркацію, виявлення смислових лакун, їх категоризацію та ієрархізацію, а також про заповнення таких когнітивних порожнин смислом, адекватним буттєвим реаліям. Принагідно зазначимо, що саме такої підтримки й потребує сфера знань про освітнє середовище.

Доводиться констатувати, що «освітнє середовище ототожнюється насамперед і в основному із сукупністю освітніх технологій та інструментально-інфраструктурного супроводу освітньої процесуальності.

Можливо, таке розуміння освітнього середовища й має право на існування, однак на рівні філософської світоглядної рефлексії, яка апелює до універсалістського функціонального формату, це тлумачення є неприйнятно поверховим і навіть інтерпретаційно примітивним» [28, с. 97]. Тому на рівні фахового середовища нема заперечень чи застережень із приводу того, що «необхідно подбати про добудову формальних ознак освітнього середовища такими змістовними критеріями, як когерентність покликанню освіти і застосуванню засобів, необхідних і достатніх для досягнення такої мети. Також необхідно подбати про усунення різнотлумачень щодо таких базових концептуальних орієнтирів, як ієрархія світоглядних пріоритетів освітнього середовища, місія і візія освіти, типологія мислення й розуміння. Саме ці предметні сфери істотно обумовлюють рівень капіталізації знань і генералізації вмінь, інтелектуальний і в цілому особистісний формат реципієнтів освітніх послуг, а також якість і ефективність освіти в цілому. Іншими словами, ігноруючи ці предметні сфери, важко розраховувати на поступальний рух у напрямі втілення на практиці покликання освіти загалом і ключової функції освітнього середовища зокрема» [26, с. 167].

Г. Берегова переконливо зазначає, що «філософія освіти розглядає набуття людиною знань і прагне скеровувати освітню практику, досліджуючи свої припущення щодо структури конкретних галузей знань і розширення свідомості учнів. Вона також вивчає навчання, розвиток, мотивацію, спілкування, з одного боку, та отримання знань і розуміння – з іншого. Філософсько-освітні характеристики розуміння перетинаються з герменевтикою як специфічною методологією гуманітарних наук. Розуміння й пояснення, передавання однією свідомістю та сприймання іншою свідомістю, інтерпретація, розуміння як процедура проникнення однієї свідомості в іншу свідомість, розуміння як характеристика діяльності розуму, душі й духу – ось далеко не повний перелік дискурсів дотичності цих двох розділів філософського знання» [17, с. 53]. Показовою в цьому сенсі є книга

«Філософія та освітня політика: критичний вступ» Джона Гінгела та Крістофера Вінча [286].

Варто зазначити, що впродовж кількох попередніх років на Заході вийшла друком низка резонансних книг, автори яких осмислюють різні тематичні відгалуження філософського супроводу освіти, світоглядного та інструментального значення філософії для ефективного функціонування освітнього середовища [216; 233; 245; 302; 339; 341; 366].

Книга Робіна Барроу та Рональда Вудса «Вступ до філософій освіти» обґрунтовує значущість і навіть визначальність філософії як для освітніх дебатів, так і в статусі основи практично будь-якої практичної діяльності – зокрема, викладання [219]. Автори формалюють низку ключових для освітнього середовища запитань – зокрема, що означає ідея освітнього успіху, як її слід розуміти? Які критерії для встановлення оптимального балансу між формальними та неформальними методами навчання? Наскільки освітні дослідження заслуговують довіри? Попри позірну простоту таких запитань і нібито очевидність відповідей на них, насправді, як зазначають автори, все значно складніше, а різні відповіді означають різні концептуальні підходи, світоглядні орієнтири та аксіологічні ієрархії, наслідком чого можуть бути парадигмально несумісні моделі розвитку освіти.

У книзі Джона Райдера «Філософія освіти: мислення та навчання через історію та практику» систематично аналізується ключовий внесок чотирьох найвпливовіших діячів у філософію західної освіти – Платона, Жан-Жака Руссо, Джона Дьюї та Паоло Фрейре [372]. А от у книзі Алехандре Гільерме та Джона Моргана «Філософія, діалог і освіта» здійснено компаративний аналіз концептуального надбання дев'яти ключових європейських соціальних філософів: Мартіна Бубера, Михайла Бахтіна, Лева Виготського, Ханни Арентт, Еммануеля Левінаса, Моріса Мерло-Понті, Сімони Вайль, Майкла Оукшотта та Юргена Габермаса [295]. Автори осмислюють погляди кожного філософа в контексті європейської традиції діалогічної філософії і

розмірковуюють з приводу теоретичної актуальності здобутків кожного з філософів для освіти і критичної педагогіки.

Важко заперечити тезу, згідно з якою «місія філософії закономірно асоціюється з продукуванням проривних ідей, які виконують функції своєрідних смолоскипів, завдяки яким орієнтація в сутінках проблем, невизначеності й різнотлумачень стає можливою. Саме на цьому аспекті наголошує професор філософії в Біркбек-коледжі Лондонського університету Ентоні Грейлінг у книзі «Ідеї, які мають значення: концепції, які формують XXI століття». Автор слушно зазначає, що ідеї не лише можуть змінювати світ, а й змінюють його де-факто й перманентно: подібно до того, як марксизм, екзистенціалізм та фемінізм окреслили інтелектуальний і аксіологічний профіль XX століття, фундаменталізм, глобалізація та біоетика змінюють світ нашої сучасності» [28, с. 89-90].

До ще одного місійного покликання філософії полягає Ентоні Грейлінг повертає в іншій резонансній книзі – «Мислення відповідей: Питання філософії повсякденного життя». Як слушно доводить автор, «за відсутності влучних запитань і переконливих відповідей неможливе своєчасне й ефективне розв'язання жодної поліаспектної проблеми, вихід із будь-якого стану буттєвої стагнації та функціонального анабіозу. Вкрай важливо, наголошує Е. Грейлінг, щоб філософське позиціонування відбувалося в ефективний спосіб – за посередництва не важкої прози, а виразного й елегантного стилю, з використанням іронії, гумору та апеляцій до здоровий глузду, які перекидають найбільш надійний комунікативний місток між філософією та суспільною свідомістю» [28, с. 90].

Варто прислухатися і до Галини Берегової, коли вона аргументовано зазначає, що «філософія освіти тісно пов'язана з практичною стороною засвоєння й оцінки знань... До речі, вітчизняна філософія освіти майже не торкається відбору навчальних предметів з метою виховного впливу на особистість, хоча й, по суті, освіта тут розглядається як набуття знань і навичок для розвитку здібностей шляхом найвищого навчання, яке є

фундаментальною частиною того, що означає бути людиною. В зарубіжній філософії освіти дослідники приділяють увагу навчальним предметам, виявляючи взаємозв'язок між практичною стороною засвоєння й оцінки знань, з одного боку, та структурою отриманих таким чином знань, з іншого» [17, с. 53].

З тезою Світлани Черепанової також важко сперечатися: «Філософія освіти є радше мозаїчною (підходи, моделі, парадигми), демонструючи світоглядний та методологічний плюралізм» [199, с. 118]. Така мозаїчність містить низку як переваг, так і недоліків, оскільки концептуальна поліфонія часто стає непереборною перешкодою на шляху критеріальної єдності, смислової стрункості та значеннєвого консенсусу чи хоча б конвенціоналізму щодо базових концептув і цільових (телеологічних) орієнтирів.

За таких обставин не позбавлені сенсу підозри з приводу дисциплінарної незрілості, несформованості філософії освіти. З одного боку, цей аспект не варто надміру драматизувати, бо він не є вироком на адресу філософії освіти; з іншого боку, він не може не спонукати до критичного й самокритичного сприйняття реалій і скерування зусиль на досягнення якомога вищого рівня смислової конвенційності щодо ключових явищ і процесів освітнього середовища. Власне, саме на цьому наголошують автори книги «Філософія освіти: ключові концепти» Джон Гіндел та Крістофер Вінч [287].

Відповідно до логіки речей, глобалізація передбачає і вимагає економічну взаємозалежність, яка має формувати загострене відчуття взаємозв'язку суспільств-учасників. Однак суспільства сучасного гатунку виявилися значно більш фрагментованими, ніж їхні попередники. У цьому контексті на адресу освіти виникає низка драматичних викликів, а саме: як підготувати майбутніх громадян до світу, в якому вони житимуть? Як популяризувати цінності мультикультуралізму попри конфлікти, які він породжує? Як прищепити релігійну терпимість тоді, коли фундаменталізм став нерозривно пов'язаним із тероризмом? Як забезпечити економічне зростання в умовах перенаселення та виснаження ресурсів і т. ін.? Автори

книги «Філософія освіти в епоху глобалізації» наполягають на доцільності максимально широкого дискурсивного середовища, яке в перманентному режимі діагностуватиме стан цих проблем і пропонуватиме аргументаційно переконливі шляхи їх розв'язання [361].

Важко відгородитися від думки, що «безроздільне превалювання педагогічно-дидактичного підходу зіграло зі змістовною визначеністю й концептуальними пріоритетами освітнього середовища злий жарт, внаслідок чого сьогодні доводиться мати справу з кричущою невизначеністю відповідей на очевидні в такій предметній сфері запитання – наприклад, на виконання якої конкретно-історичної мети функціонує сучасне освітнє середовище і в який спосіб воно збирається досягати такої мети?» [26, с. 169]. В цьому контексті напрошується висновок, відповідно до якого уявлення про освітнє середовище має бути побудоване відповідністю потребам цільових орієнтирів освіти, її фундаментальної місії, візії і т. п. – інакше освітнє середовище неспроможне виконати функцію надійного засобу досягнення мети ефективною і якісною освітою.

Так само не підлягає сумніву, що «наявні теоретико-праксеологічні труднощі змістовного наповнення освітнього середовища актуалізують потребу підвищення рівня семантичного й функціонального масштабування дослідницьких зусиль щодо окресленої предметної сфери. Пріоритетного значення набуває критеріальне увиразнення поняття «освітнє середовище» крізь призму фундаментального покликання освіти, її місії, візії, функціональних пріоритетів тощо» [28, с. 91].

Загалом же, на переконання більшості вітчизняних фахівців у сфері соціальної філософії та філософії освіти, «ідеальною моделлю, цільовим взірцем сучасної освіти має стати не певна сума знань і вмінь, а світоглядний, ціннісний і цілепокладаючий фундамент, який визначає абсолютну більшість чинників буття людини в сучасному світі і є основою її самореалізації» [165, с. 56].

Безперечно, знання і вміння – це важливий цільовий орієнтир освіти: за відсутності знань і вмінь освіта вочевидь втрачає свої ключові атрибутивні ознаки. Однак, як слушно зазначав Блез Паскаль, знання і вміння – це не більше, ніж інструмент, який може бути використано з якою завгодно метою, тому вирішального значення набувають фактори суб'єктності й усвідомленості прийнятих рішень, а вони перебувають у безпосередній залежності від світоглядного, ціннісного і цілепокладаючого фундаменту, від його наявності чи відсутності. Лише світоглядний, ціннісний і цілепокладаючий фундамент робить силу знань і вмінь зрячою і функціонально ефективною.

Висновки до першого розділу

1. Якщо суспільство є об'єктом із повноцінною суб'єктністю, то освіта, освітня сфера й освітнє середовище – це об'єкт із частковою суб'єктністю: вона приймає рішення щодо пріоритетів свого функціонування з урахуванням тенденцій і «побажань» суспільних реалій, тенденцій і пріоритетів. Ще менш істотним як за тут-і-тепер наочністю, так і за post-factum результатами є зворотний вплив освіти на суспільство: такий вплив є неакцентованим, латентним, розмитим і спрацьовує не безпосередньо, а внаслідок попереднього накопичення кількісних параметрів, які на певному етапі відповідно до другого закону діалектики призводять до якісних перетворень.

2. З високою вірогідністю можна припустити, що саме фактор обмеженої (чи пак – часткової) суб'єктності освіти призводить до певної рефлексійної деморалізації і аналітичного розфокусування теоретико-концептуального супроводу якісних і цільових аспектів функціонування освітнього середовища. Особливо виразно ця тенденція простежується на рівні педагогічної сфери знань, яка здебільшого ототожнює покликання і функціонал освітнього середовища із суто формальними та кількісними факторами – з інфраструктурою, ергономічністю засобів навчання, матеріально-технічним і

навчально-методичним забезпечення освітнього процесу, ємністю бібліотечного фонду тощо.

3. Окреслений стан речей є неприйнятним за критерієм концептуальної та праксеологічної збалансованості. В цьому сенсі і з цієї причини актуалізується потреба добудови формальних уявлень (показників, маркерів) про освітнє середовище уявленнями змістовними, а кількісних – якісними. Лише так можна прийти до поступального нарощування показників ефективності освіти, в основі якої – тісна кореляція формальних та змістовних аспектів освітньої діяльності, а також взаєпотенціююча дія кількісних та якісних параметрів.

4. Семантичне й функціональне позиціонування освітнього середовища як сфери формальних опцій та кількісних ресурсів не гарантує досягнення мети змістовної та якісної мети: така мета потребує світоглядної та концептуальної інструменталістики, необхідної і достатньої для приведення функціональних можливостей освіти у відповідність до фундаментального покликання освіти, до ідеї та ідеальної моделі освіти, до місії та візії освіти.

РОЗДІЛ 2. ЗМІСТОВНІ ОСОБЛИВОСТІ ТА ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ПОКЛИКАННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

2.1. Якість освіти як цільовий орієнтир ефективності освітнього середовища

Філософські дослідження освітнього середовища доцільно каналізувати за предметними напрямками, які віддзеркалюють проблемну симптоматику, окреслену в першому розділі. Так само дослідницькі зусилля мають враховувати дисциплінарну специфіку філософії в сенсі рівня світоглядного масштабування і використання інструментальних (насамперед інтерпретаційних та аргументаційних) опцій, що відображають дисциплінарну специфіку й дослідницьку своєрідність філософської сфери знань.

У даному разі пріоритетного значення набуває така сутнісна специфічна ознака філософської сфери знань, як окреслення змістовних меж і обмежень явищ і процесів (у нашому конкретному випадку йдеться про насамперед і в основному про освітнє середовище як явище і процес), а досягнення такої мети виявляється можливим передовсім у разі застосування інтерпретативних та аргументаційних механізмів, які базуються на поглибленій рефлексії, компаративному аналізі, критичному мисленні, систематизації та ієрархізації предметної сфери за критерієм безпосередньої і контекстуальної значущості, визначенні детермінативного впливу на подальший перебіг еволюційної динаміки.

Дослідження проблематики освітнього середовища з необхідністю актуалізує аспект специфіки середовищного підходу. З цього приводу О.Бородієнко зазначає: «Середовищний вимір передбачає, що в процесі публічно-громадського управління виникають певні середовища взаємодії (екосистеми)... Важливими середовищами є середовище з підвищення обізнаності громадськості щодо передових концепцій, технологій та програм; середовище для комунікації, реалізації проєктів, обміну досвідом,

взаємопідтримки, демонстрації досягнень; регіональна інноваційна екосистема» [29, с. 72].

У першому розділі на багатьох ілюстративних прикладах було доведено, що «надання пріоритетного значення формальним ознакам освітнього середовища, підміна критеріїв якості критеріями кількісними, а також зосередження уваги на другорядних факторам вочевидь не сприяє ефективності та якості освітнього процесу – особливо в контексті місійного покликання вищої освіти, яке кожним університетом світового рівня маніфестується як безальтернативний цільовий орієнтир. Відтак, виникає очевидна потреба добудови формальних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища сучасності пріоритетами змістовними і якісними, когерентними покликанню освіти, її місії і візії» [27, с. 47-48].

Зрештою, задля підвищення рівня ілюстративної виразності наведену тезу можна подати і в дещо іншій інтерпретативній модальності: «Ототожнення освітнього середовища із суто формальними та кількісними факторами й опціями на кшталт матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, інфраструктури, рівня ергономічності засобів навчання, ємності бібліотечного фонду й т. п. є неприйнятним за критерієм концептуальної збалансованості – зокрема, з міркувань тісної праксеологічної кореляції формальних та змістовних аспертів освітньої діяльності, її кількісних та якісних параметрів» [27, с. 47].

Відштовхуючись від концептуалізованого положення про необхідність добудови формальних уявлень про освітнє середовище критеріями змістовними, а також збалансування кількісних параметрів якісними опціями, ретельного аналізу потребує аспект якості освіти як необхідної передумови ефективності освітнього середовища. Також слід зазначити, що, ведучи мову про якість і ефективність освіти, ми здебільшого за замовчуванням оперуватимемо сегментом вищої освіти і функціонування вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ), оскільки саме цей сектор є найбільш показовим у сенсі

як необхідності реалізації на практиці окреслених завдань, так і проблемних викликів, з якими доводиться мати справу в процесі такої реалізації.

Отже, визначимося з тими концептуальними засновками, відштовхуючись від яких можна і треба рухатися далі: «Наявність в освітній процесуальності формальних та кількісних ресурсів і засобів не гарантує досягнення змістовної та якісної мети: така мета потребує смислового й значеннєвого розуміння, а також концептуального закріплення на рівні семантичного рельєфа освітнього середовища як базового концепта, своєрідного спільного знаменника, під егідою якого об'єднані багатоманітні кейси освітньої теорії та практики» [27, с. 47].

Більше того, «у ситуації підміни критеріїв якості критеріями суто кількісними та надання пріоритетного значення другорядним факторам важко розраховувати на високий рівень ефективності та якості освіти, позаяк саме ефективність і якість опиняються на далекій периферії уваги і не входять до переліку пріоритетів освітнього процесу» [27, с. 42].

Як аргументовано зазначає О. Слюсаренко, «особливої актуальності для повоєнного відновлення країни набуває питання конкурентоспроможності вітчизняних закладів вищої освіти як на вітчизняному, так і на міжнародному рівнях. На перший план виходить конкурентоспроможна якість вітчизняних закладів вищої освіти як основний мотивуючий фактор не лише для забезпечення, а й удосконалення якості освітньої діяльності на основі інноваційних підходів» [174, с. 6]. Крім того, слід враховувати, що «функціонування системи забезпечення якості вищої освіти є обов'язковою складовою міжнародних зобов'язань України, тому визначення інструментів вимірювання якості освітньої діяльності в контексті забезпечення її ефективності постає важливим функціональним напрямом, який потребує перманентного вдосконалення» [174, с. 11].

У цьому контексті актуалізується аспект розуміння фундаментальної корелятивної залежності та причинно-наслідкових зв'язків, що з необхідністю забезпечують якість і ефективність освіти або ж стоять на заваді цьому

цільовому пріоритету. М. Гриценко з цього приводу пропонує «створення багаторівневої системи умов, що забезпечить оптимальні параметри освітньої діяльності у процесуальному, результуючому, ресурсному аспектах. Основні підходи для забезпечення підвищення якості освіти зведемо до наступних груп: 1) світоглядних; 2) організаційних; 3) технологічних; 4) змістовних; 5) особистісних. Перша група засобів передбачає цілеспрямовану політику, результатом якої мають стати (корпоративна єдність ВНЗ, тобто усвідомлення колективом, включаючи вищу і середню ланку керівництва, професорсько-викладацький та навчально-допоміжний склади, студентів) світоглядні основи діяльності ВНЗ як соціального інституту (розуміння сутності освіти, її місії, цілей, пріоритетів)» [58, с. 233].

Безперечно, цілеспрямована (а прецінь – ефективна) освітня політика апріорі неможлива за відсутності концептуально вивірених і аргументаційно переконливих світоглядних основ діяльності. І треба визнати, що поширені в наш час нарікання на низьку якість і ефективність освіти є об'єктивним і закономірним наслідком саме непереконливості світоглядних основ функціонування освітнього середовища, превалювання в політико-управлінському забезпеченні освітньої діяльності хаотизму і примітивної кон'юнктури, яка призводить до сумного ефекту, окресленого народною мудрістю «за деревами не видно лісу».

Втім, існує ще один проблемний аспект, який потребує врахування й належного реагування: на жаль, забезпечення бажаних світоглядних основ відбувається не за помахом чарівної палички. Тут – як і у випадку з гумусом: окрім того, що накопичення відбувається вкрай повільно, воно ще й виявляється в принципі можливим лише в разі забезпечення певних сприятливих умов. У даному разі йдеться про рівень світоглядної культури, який не гарантує навіть диплом філософа, а у власників дипломів за іншими спеціальностями справи ще більш кепські, тому, власне, за деревами дуже часто й не видно лісу.

Друга група умов, покликаних забезпечують якість і ефективність освіти, стосується «оптимізації організаційної моделі ВНЗ, яка в ідеалі має забезпечити його стабільність, кризо-стійкість, автономність і саморозвиток. Істотне місце тут займає система менеджменту, включаючи ефективні способи планування, обліку, контролю або регулювання. Досвід показує, що відсутність управлінської компетентності є основною причиною низької ефективності управління, конфліктності серед персоналу. Вдосконалення цієї групи умов припускає відмову від непотрібних і другорядних процедур, виключення дублювання функцій, скорочення документообігу, побудова менеджменту на основі чітких критеріїв якості на кожному етапі управлінського процесу» [58, с. 233].

Попри позірно істотну відмінність другої та першої груп умов, що визначають якість і ефективність освіти, насправді вони тісно взаємозумовлені: за відсутності належного рівня світоглядного масштабування сподіватися на управлінську компетентність і організаційну ефективність не надто реалістично.

Що стосується третьої групи умов, то вона покликана забезпечити високу якість освіти в його «технологічних» аспектах». Одним із дієвих технологічних факторів вдосконалення освітнього процесу є комп'ютеризація. Проте якість вищої освіти в глобалізованому інформаційному суспільстві обумовлюється не кількістю комп'ютерів, не багатством інформаційних баз, а підготовленістю як студента, так і викладача до ефективної переробки інформації з метою отримання системних та об'єктивних знань. Інформаційне суспільство – не самоціль, а незалежна від нашої волі реальність, яка, за вмілого з нею поводження, може сприяти побудові суспільства знань та інновацій» [58, с. 234].

Сутність проблемного виклика пов'язана з тим, що згадане М. Гриценко багатство інформаційних баз створює передумови як поступального нарощування показників якості та ефективності освітнього середовища, так і

генерує істотні труднощі на шляху до побудови стрункої та ієрархічно структурованої системи світоглядних та смисло-значеннєвих координат.

Річ у тім, що зростання в епоху інформаційного суспільства інформаційних обсягів в геометричній прогресії і навіть за експонентою призводить до фізичної неможливості його відстеження споживачами інформації в повному обсязі та в он-лайн режимі, а це, в свою чергу, створює спокуси інкорпорування в інформаційне поле інформаційних сегментів, які не мають нічого спільного ні з відображенням істини, ні з потребами освіти загалом і споживача освітніх послуг зокрема, а натомість скеровані виключно на забезпечення потреб та інтересів власника інформаційного продукту.

Тут треба тримати в полі зору деякі деякі базові істини, які з різних причин часто опиняються на периферії уваги. Йдеться, зокрема, про те, що всі опції інформаційного суспільства загалом і кожна з них зокрема є класичним інструментом, а інструмент не може бути апріорі позитивним чи негативним: він набуває таких ознак лише апостеріорі – за фактом застосування цього інструмента суб'єктом. Іншими словами, один і той же інструмент у принципі може виконувати навіть діаметрально протилежні місії.

За таких обставин актуалізуються й істотно загострюються два аспекти: по-перше, відповідальність суб'єктів за використання будь-якого інструментарію інтерактивного та масового впливу; по-друге, потреба пріоритетного нарощування загальносвітоглядної та інформаційної культури, медіаграмотності та інформаційної компетентності споживачів освітніх послуг. Чому йдеться насамперед і в основному саме про такі аспекти? Тому, що лише зазначені гносеологічні та епістемологічні опції стоять на заваді лавиноподібному валу дезінформації і постправди, а також щоразу більш посилюваним спробам навіювання, тенденційної подачі інформації та маніпулятивних впливів.

О. Слюсаренко вочевидь має рацію: «Якість освіти небезпідставно вважається ключовим фактором для забезпечення високого рівня навчання, підготовки здобувачів вищої освіти до професійної діяльності та

конкурентоспроможності на ринку праці. Ця проблематика не знизилася рівня своєї актуальності також в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення країни, оскільки освіта є ключовим чинником відновлення суспільства, а якість освіти здійснює безпосередній вплив на поступальність його розвитку, стабільність та процвітання» [172, с. 112].

Істотний проблемний аспект пов'язаний із тим, що «на концептуалістику якості освіти екстраполюються різні ієрархічні пріоритети, в результаті чого якісні параметри освіти потрапляють у корелятивну залежність від пріоритетності того чи іншого буттєвого сегмента освіти, натомість якість інших сегментів набуває другорядного, підлеглого, обслуговуючого статусу. Відтак, виникає запитання: з яким із цих змістовно-функціональних напрямів (аспектів) слід пов'язувати основні надії на досягнення мети якісної вищої освіти? Причому, одразу треба чітко згадати: нормативам, стандартам і так званому наукометричному підходу апріорі притаманні формальні й кількісні (не якісні!) параметри, тому до якості загалом і до якості вищої освіти зокрема, вони якщо й мають якийсь стосунок, то вельми віддалений і опосередкований» [165, с. 5].

До ще однієї істотної проблемної даності привертає увагу К. Астахова: «Вибір освітньої траєкторії відбувається або на підставі настанов учорашнього дня: на яку спеціальність подати документи, щоб навчатися на бюджеті й потім багато заробляти; або взагалі методом випадкового вибору: куди підійдуть сертифікати ЗНО та підходить пороговий бал. Чи потрібно дивуватися високому відсотку відсіву студентів, низькій якості освіти й тотальному настрою «погана система освіти (поганий університет) не виправдали очікування»» [11, с. 24].

За таких обставин «пріоритетного значення набуває концентрована увага державної політики до створення відсутніх в Україні механізмів оцінювання (одночасно моніторингу та мотивації забезпечення і вдосконалення) якості вищої освіти – зокрема, системи рейтингових, рамкових

та інших механізмів, якими послуговуються розвинені країни й регіони світу» [172, с. 112].

Втім, до аспектів якості вищої освіти та механізмів її оцінювання чимало запитань є також у розвинених країнах і регіони світу. Це виразно ілюструє книга почесного наукового співробітника Брістольського університету Рональда Мусто «Атака на вищу освіту: розпуск американського університету» [338].

Взаємозв'язку між організаційним та педагогічним вимірами якісної роботи у вищій школі присвячена книга Марі Елкен, Петера Маасена, Моніки Нерланд, Тіне Прьотс, Бйорна Стенсакера та Агнет Вабо «Якісна робота у вищій освіті: організаційно-педагогічні виміри» [270]. Поєднуючи дисциплінарні підходи освітології, соціології та менеджменту, це дослідження намагається відповісти на ключове запитання: завдяки яким факторам якісна робота в університеті є щонайменше можливою, а щонайбільше – гарантованою? З метою надання відповіді на зазначене запитання аргументованих ознак, редактоський колектив аналізує розлогий спектр академічних, адміністративних та лідерських практик, від яких за тих чи інших обставин (кейсів) залежить якість роботи у вищих навчальних закладах.

Професор Центру академічної практики і вдосконалення навчання Університету Стратклайд Джордж Гордон та професор вищої освіти і керівник відділу підвищення кваліфікації Університету Стратклайд Рей Ленд, спираючись на широкий спектр міжнародних досліджень, у книзі «Підвищення якості вищої освіти: міжнародні перспективи» аналізують новітні досягнення у вищій освіті та перспективи підвищення якості [289].

Девід Лім у книзі «Забезпечення якості у вищій освіті: дослідження країн, що розвиваються» досліджує, як університети країн, що розвиваються, наслідують досвід своїх колег з розвинених країн в питанні адаптації і засвоєння системи забезпечення якості для покращення якості своєї діяльності [326]. Автор наполягає, що якість найкраще покращити за допомогою комплексного підходу. Забезпечення якості також сприяє більшій

цілеспрямованості університетської системи. У розвинених країнах його слід подавати у вигляді, по-перше, простотою конструкції; по-друге, скромних очікувань; по-третє, реалістичних вимог.

Принагідно зазначимо, що реалії воєнного сьогодення України не девальвують, а лише додатково актуалізують і алармістськи загострюють аспект механізмів оцінювання якості вищої освіти: «Вимірювання якості освітньої діяльності університетів в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни створює сукупність викликів і загроз, які потребують пріоритетного врахування й реагування у формі насамперед критеріально прозорої і конвенційно погодженої системи механізмів оцінювання якості вищої освіти. Особливої актуальності для повоєнного відновлення країни набуває питання конкурентоспроможності українських закладів вищої освіти як на національному, так і на міжнародному рівнях. На перший план виходить цільовий орієнтир конкурентоспроможної якості вітчизняних закладів вищої освіти як основний мотивуючий фактор для вдосконалення якості освітньої діяльності на основі інноваційних підходів. Такий підхід поділяє більшість європейських експертів» [172, с. 112].

Часто лунають голоси з приводу «недоцільності вигадування велосипеду» – мовляв, варто просто механічно запозичити ті системи механізмів оцінювання якості вищої освіти, які в різних країнах уже переконливо довели свою дієздатність та ефективність. Однак навіть якщо підходити з таких вочевидь спрощених міркувань, то однаково не уникнути потреби компаративного аналізу, оскільки в різних країнах свою дієздатність та ефективність переконливо довели настільки істотно відмінні системи механізмів оцінювання якості вищої освіти, що їх навіть можна відрекорекондувати концептуальними антиподами й антагоністами. Приміром, основна відмінність європейських систем оцінювання якості вищої освіти від американської полягає в обсягах наданих владних повноважень органам державного управління – зокрема, це стосується визначення мети та критеріїв

оцінювання, процесу та характеру прийняття стратегічних рішень, безпосередньо організації процесу.

За свідченням О. Паламарчук, «аналіз наукових публікацій засвідчує два основні елементи оцінювання студентів: assessment design (дизайн оцінювання) та feedback (зворотний зв'язок). Дизайн оцінювання стосується педагогічної філософії, дисциплінарності, моделей оцінювання та знань про способи навчання студентів. Оцінювання як зворотний зв'язок більше зосереджено на практиці вдосконалення навчання студентів. Якщо говорити про зворотній зв'язок, то це комплексне питання, яке включає в себе відмінність між Formative assessment (поточним оцінюванням) та Summative assessment (підсумковим оцінюванням). Summative assessment (підсумкове оцінювання) фокусується на заключному оцінюванні набутих результатів навчання» [134, с. 102].

Важко аргументовано спростувати чи заперечити тезу, відповідно до якої «відсутність консенсусних підходів до вимірювання якості та ефективності освітньої діяльності потребує більшої аргументованості «до визначення індикаторів, якими здійснюється вимірювання якості, результативності та ефективності вищої освіти. Жоден перелік індикаторів не є остаточним, а кожен індикатор відображає лише певний аспект діяльності освітньої установи і його інструментальні можливості. Нині не існує універсально узгоджених показників для вимірювання якості вищої освіти в різних освітніх системах, а використані індикатори призначені виключно для надання інформації, а не інтерпретації якості та результативності діяльності освітніх установ» [173, с. 13-14].

Що стосується перспектив розробки спільної системи забезпечення якості, яка консенсусно поєднувала б інтереси ВНЗ, його партнерів та стейкхолдерів, то це є доволі складним завданням, якщо брати до уваги численні партнерські установи, кожна з яких має власні інституційні системи забезпечення якості. З огляду на ці обставини пріоритетні зусилля щодо забезпечення якості концентруються насамперед на нових спільних заходах,

які ще не підпадають під існуючі процедури забезпечення якості. З високою вірогідністю можна стверджувати, що спільна система забезпечення якості може включати *структуру забезпечення якості* (концептуалізоване розуміння якості, її імплементацію на практиці та звітність щодо передовсім і в основному практичного втілення), *маркери забезпечення якості* (не стільки кількісні, скільки якісні), *наглядову раду із забезпечення якості*.

На рівні такого популярного в наш час сегменту освітнього середовища, як альянси ВНЗ, єдиної, інваріантної і консенсусної системи контролю якості не існує, а розвиток такої спільної системи забезпечення якості не є прямолінійною траєкторією – зокрема, вже мали місце випадки, коли в альянсах амбітні плани щодо спільної системи контролю якості зустрічали опір деяких університетів-партнерів, тому були зупинені. Показовою в цьому сенсі є ґрунтовне дослідження Джона Бігса та Кетерін Тан, оприлюднене в книзі «Викладання для якісного навчання в університеті» [225]. Автори репрезентують концепцію конструктивного вирівнювання, яке практикується в межах парадигми освіти, орієнтованої на результати. Цей концептуальний підхід визначає бажані результати навчання та допомагає сформуванню інструментальних пріоритетів навчальної діяльності, яка допоможе, по-перше, досягти намічених результатів, по-друге, об'єктивно оцінити, наскільки ці результати були досягнуті.

Авторами книги «Вища освіта в Перській затоці: драйвери якості» проаналізовано детермінанти вищої освіти регіону Перської затоки, здійснено всебічний аналіз сучасних педагогічних, управлінських та концептуальних підходів до якісної освіти, концептуалізовано драйвери якості як потужних чинників системи управління освітою на перетині якості освіти та управління якістю у вищій школі, окреслено сутність стратегічних інновацій, інтернаціоналізацію, фактори забезпечення якості та глобальні рейтинги вищих навчальних закладів [377].

У книзі «П'ять вимірів якості: посібник здорового глузду щодо акредитації та підзвітності» всесвітньо визнаний консультант з широкого

спектру питань оцінювання та акредитації вищої освіти Лінда Саскі пропонує модель підвищення якості вищої освіти на підставі п'яти аспектів, які допоможуть визначити шляхи покращення інституційної якості та продемонструвати цю якість [385].

Аналітичне дослідження Л. Саскі стане в нагоді особливо тим, хто проходить процес акредитації, який останнім часом ускладнився через посилення регулювання та тиск більшої відповідальності. Зокрема, автока пропонує експертні вказівки щодо розуміння основних принципів очікувань акредитаційних органів. Використовуючи надану модель, можна визначити шляхи покращення інституційної якості, продемонструвати якість свого закладу, уникнути витрат часу та енергії на хибні інституційні процеси для дотримання вимог акредитації.

У книзі «Якість та справедливість в освіті: перегляд теорії та дослідження ефективності та вдосконалення освіти» низка поважних авторів в особі професора кафедри освітніх досліджень та оцінювання та завідувач відділу освіти Університету Кіпру Леонідаса Кіріакідеса, почесного професора Університету Гронінгена Хубертуса Крімерса, докторанта кафедри освіти Університету Кіпру Анастасії Панайоту та докторанта Департаменту освіти Університету Кіпру Еві Хараламбус концептуалізувала динамічну теорію ефективності освіти, що базується на емпіричних даних, отриманих з досліджень, які верифікують її достовірність [317]. Оприлюднена авторами концепція придатна для вираження кореляції зв'язків між дослідженням ефективності освіти та вдосконаленням шкільництва в широкому розумінні.

Ця тематика концептуально перегукується з теоретичним положенням М. Гриценко, відповідно до якого «специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях. Інновації в освіті пов'язані із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією (лат. *integratio* – відновлення, об'єднання в ціле окремих елементів) знань і

форм соціального буття. Нині створюється нова освіта, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість новому» [58, с. 234].

О. Слюсаренко аргументовано наполягає, що «ефективність освітньої діяльності складається з двох факторів, критеріїв і цільових орієнтирів: по-перше, з максимізації результату (сутнісних і функціональних ознак визначеної мети); по-друге, з мінімізації ресурсів (засобів досягнення мети), використаних для отримання результату» [174, с. 13].

Також доволі популярним концептуальним акцентом у вітчизняному дослідницькому середовищі є максима, відповідно до якої «ефективність освітнього середовища перебуває в істотній причинно-наслідковій залежності від коректного розуміння перспектив і тенденцій, а також від приведення у відповідність до цих перспектив і тенденцій як цільових орієнтирів, так і засобів їх досягнення» [162, с. 221].

У принципі це істотно перегукується із концептуалістикою, яка превалює в дослідженнях провідних науковців Заходу – зокрема, «на думку провідної американської дослідниці в галузі концептуалістики функціонування освіти на принципах ефективності Марти Нусбаум, короткозора зосередженість на навичках отримання прибутків уже істотно підірвала здатність наших сучасників своєчасно й аргументовано критикувати владу, істотно знизила рівень співчуття до маргіналізованих і навіть зашкодила нашій здатності адекватно сприймати глобальні проблеми» [162, с. 221].

У фаховому середовищі все більш виразних консенсусних ознак набуває теза про «особлива роль інноваційної організаційно-педагогічної моделі, здатної оперативно реагувати на ситуацію на ринку праці, забезпечувати високу ефективність навчання за рахунок використання сучасних форм і методів організації освітньої діяльності. Інноваційне (лат. *innovatio* – оновлення, зміна) навчання – зорієнтоване на динамічні зміни в навколишньому світі навчальна та освітня діяльність, яка ґрунтується на

розвитку різноманітних форм мислення, творчих здібностей, високих соціально-адаптаційних можливостей особистості» [58, с. 234].

Показовим орієнтиром у даному разі може слугувати книга Даніела Сеймура та Майкла Буржуа «Посібник з ефективності інституцій: створення послідовності в коледжах та університетах» [378]. Як наполягають автори, інституційна ефективність є новою структурною конструкцією університетів, яка є протиотрутою від її традиційної слабкої взаємодії, в межах якої незалежність та автономія часто призводять до відсутності стратегічних намірів. Системне мислення, організаційний дизайн та побудова моделі – ось основні структурні компоненти стратегічного планування. Загальний підхід полягає у використанні дослідницьких та дисциплінарних основ для роботи.

У «Міжнародному довіднику Routledge з питань ефективності та вдосконалення освіти: дослідження, політика та практика» об'єднані зусилля таких провідних дослідників у галузі історії та традицій освіти, як професора освітньої політики та практики Університету Глазго Крістофера Чепмена, професора ефективної освіти Університету Саутгемптона Деніела Муйса, професора ефективної освіти Університету Саутгемптона Девіда Рейнольдса, старшого наукового співробітника Департаменту освіти Оксфордського університету Пема Саммонса та професора ефективної освіти Університету Луїзіани Чарльза Тедлі [246]. Ця книга містить ґрунтовний аналіз еволюції теорії та методології освітньої ефективності, зв'язків з іншими науковими дисциплінами, політикою та практикою.

Істотна сутнісна спорідненість і корелятивна взаємозалежність якості та ефективності освітнього середовища обумовлена не лише тим, що якість є необхідною передумовою ефективності, а за відсутності якості про ефективність годі й говорити – не менш показовою і визначальною є та обставина, що якість освітньої діяльності університетів значною мірою залежить від втілення на практиці ідеї, місії і змісту університету, а досягненням мети ефективного освітнього середовища виявляється можливим

лише в контексті здійснення місії, родового покликання ЗВО і університетів зокрема й насамперед.

Оскільки ефективність освітнього середовища адекватністю розуміння можливостей і обмежень освіти, то в цьому контексті пріоритетного значення набуває увиразнення змістовних ознак (факторів), що визначають ефективність освітньої діяльності взагалі й університетів зокрема, а також перелік (ієрархію) потреб, на забезпечення яких скеровується інструментарій (засіб) ефективності.

Принагідно зазначимо, що «механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану й післявоєнного відновлення країни мають включати підходи щодо адаптації до європейських стандартів (створення транспарентних систем кредитування, модернізації освітніх програм, отримання міжнародної акредитації); розвитку міжнародного співробітництва (що надасть змогу підвищити рівень освіти, залучити висококваліфікованих викладачів та здобувачів вищої освіти, а також підвищити міжнародну конкурентоспроможність українських університетів); залучення громадськості та експертів (відкритість, прозорість та врахування реальних потреб суспільства); моніторингу й оцінки якості освіти (оцінювання якості навчальних програм, оцінювання задоволення здобувачів вищої освіти, аналіз результатів випускників та інші інструменти, що дозволяють забезпечити постійне вдосконалення освітнього процесу)» [172, с. 119].

З цього приводу слід зазначити, що Європейська асоціація університетів (The European University Association (EUA)) репрезентує понад 800 університетів та національні конференції ректорів у 48 європейських країнах. Основна місія EUA – сприяти розвитку гармонійної системи європейської вищої освіти та науково-дослідної роботи, надаючи активну підтримку своїм членам як автономним інституціям у розвитку якості навчання, викладання і дослідницької роботи. Європейська асоціація університетів визначилася в питанні оцінювання ефективності ВНЗ за критерієм виконання ними своєї

місії. Всі оцінки, що відбуваються в межах «Програми інституційної оцінки», керуються чотирма запитаннями / відповідями щодо відповідності місії:

1) чого намагається досягти заклад? (місія і цільові орієнтири, пріоритети);

2) в який спосіб заклад намагається цього досягти? (прийняті управлінські рішення, тобто політики, «дорожні карти» і програми дій + процеси);

3) як заклад з'ясовує і коригує фактичний стан динаміки досягнення мети? (моніторинг і система оцінок);

4) за рахунок чого заклад вдосконалюється? (спроможність до змін, інноватики, самокритики і саморефлексії).

Слід наголосити на пріоритетному значенні академічних цілей (зокрема й насамперед якості освіти) в університетських місіях. Також варто зазначити, що в контексті перспектив ефективності ВНЗ пріоритетного значення набуває аспект засобів, інструментів та механізмів імплементації університетських місій і візій. Під місіями в даному разі слід розуміти покликання, призначення, вектори, стратегічні пріоритети і преференції розвитку закладів освіти; нпатомість візії – це позиціонування, яке конкретизується в цільових пріоритетах і набуває прикладного втілення у форматі освітніх програм (ОП). За логікою речей, освітня програма має бути втіленням концептуальних пріоритетів освітнього середовища (Європейський простір вищої ISG). У цьому контексті пріоритетного значення набуває парадигма освіти через дослідження та науково-методичний супровід (складова) освітнього середовища.

В. Ткаченко аргументовано зазначає, що «в контексті євроінтеграції важливо, щоб вища освіта відповідала європейським стандартам і була визнана в інших країнах Європейського Союзу. Університети повинні активно вдосконалювати освітні програми та системи оцінювання задля забезпечення відповідності європейським стандартам, а це вимагає перегляду та

модернізації освітніх програм, оновлення методик, технологій викладання і навчання та удосконалення якості вищої освіти» [187, с. 49].

Загалом же, «досліджуючи проблематику вимірювання якості освітньої діяльності університетів щодо забезпечення її ефективності, потрібно розглядати освітні програми як основу, на якій ґрунтується вся освітня діяльність навчального закладу. Освітні програми є важливою основою для забезпечення ефективності освітньої діяльності, адже вони визначають зміст, структуру, мету й завдання навчального процесу, спрямовані на реалізацію місії та стратегії розвитку закладу вищої освіти. Ключовими аспектами є цільова спрямованість; зміст і структура; методи навчання; оцінювання; відповідність стандартам; адаптація до потреб; розвиток професійної кваліфікації викладачів; зв'язок з ринком праці. Загальна ефективність освітньої діяльності значною мірою залежить від того, наскільки добре розроблені та реалізовані освітні програми. Вони є ключовим інструментом для досягнення освітніх цілей та покращення якості освіти у будь-якій системі навчання» [172, с. 117].

Зрозуміло, що «освітні програми повинні бути гнучкими та адаптованими до змін у суспільстві, відповідати місії та стратегії розвитку ЗВО. Також важливо враховувати багатоманітність потреб та можливостей здобувачів вищої освіти... Важливе значення мають особливості створення освітніх програм, що залежать від професійних компетентностей випускника» [172, с. 118].

Таким чином, ключового значення набуває «вдосконалення освітнього процесу (його ресурсна підтримка, проведення занять, підготовка актуальних практичних завдань, дослідницьких проєктів, допомога у організації стажування науково-педагогічних працівників та здобувачів вищої освіти, участь в експертних комісіях на захисті курсових та кваліфікаційних робіт, професійне менторство тощо). Удосконалення науково-методичного забезпечення освітнього процесу може втілюватись в удосконаленні професійних вимог до здобувачів вищої освіти, спільній розробці та наданні

пропозицій щодо внесення змін у освітні програми, навчальні плани, робочі програми навчальних дисциплін тощо. Процес моніторингу якості підготовки здобувачів має також реалізовуватись не лише внутрішніми, а й зовнішніми стейкхолдерами» [29, с. 71]. Принагідно зазначимо, що аспект вдосконалення освітнього процесу містить щонайменше дві відносно автономні складові: по-перше, теоретико-концептуальний супровід; по-друге, спроможність, уміння й бажання імплемувати (в ідеалі – своєчасно) положення теорії на рівні освітніх політик (прийнятих управлінських рішень) і практики.

Однією з ключових детермінант забезпечення якості освіти як цільового орієнтира ефективності є аспект, нагальна потреба й виразна необхідність оптимізації мережі ЗВО: «З набуттям Україною незалежності мережа ЗВО зростала екстенсивно і недостатньо контрольовано, особливо у 90-роках. Проблема набула нового загострення спочатку у 2014 р. у зв'язку із російською агресією, а потім у 2022 р. через повномасштабну війну РФ проти України і необхідністю мобілізації усіх ресурсів і способів діяльності для підвищення ефективності супротиву російському вторгненню і повоєнного відновлення країни, її економіки на інноваційній, високоінтелектуальній і високотехнологічній основі, а також вступу України в ЄС» [117, с. 4].

Варто зазначити, що «аналітичний огляд характеристик вітчизняної мережі 209 державних закладів вищої освіти (ЗВО), які складають основу національної вищої освіти, виявляє низку мережевих недосконалостей щодо ефективності і конкурентоспроможності вітчизняної вищої освіти. Мережа містить як потужні заклади, що беруть участь у провідних міжнародних рейтингах, але яких небагато, так і значну кількість слабких, неефективних ЗВО. Національна мережа ЗВО потребує оптимізації з огляду на домінування малопотужних закладів, які не спроможні забезпечити необхідну якість освіти, часто дублюють підготовку в одному місті, готують фахівців за спеціальностями, які не актуальні для суспільства, економіки, не відповідають профілю закладу, натомість споживають значні ресурси» [117, с. 23].

Якщо вдається до послуг передового міжнародного досвіду, то напрошується висновок що «країни радикально укрупнюють університети заради поліпшення їх конкурентоспроможності та рейтингових позицій. Наприклад, після першого оприлюднення результатів Шанхайського рейтингу у 2003 р. Франція укрупнила свої 22 УСК, тепер їх 17 (пересічна величина досягла 46 тис. здобувачів в одному), натомість за їх досягненнями перемістилася з 11 на 3 позицію у світі (після США і Сполученого Королівства). За обстеженнями Європейської асоціації університетів у 2000-2019 рр. в Європі укрупнено 129 університетів, цей процес продовжується» [117, с. 7].

С. Калашнікова та О. Оржель зауважують, що «Ситуація у вітчизняній вищій освіті актуалізує цілу низку питань, пов'язаних з оптимізацією мережі: завелика / розгалужена мережа ЗВО, застаріла освітня інфраструктура, замало студентів, невеликі обсяги фінансування в абсолютних величинах, низька конкурентоспроможність вітчизняних ЗВО та їх низькі позиції у міжнародних рейтингах. Все це спонукає основних суб'єктів / акторів у сфері вищої освіти шукати шляхи розв'язання проблеми» [79, с. 92].

За станом на сьогодні «оптимізація сектору вищої освіти в Україні асоціюється в першу чергу зі скороченням ЗВО, їх ліквідацією або злиттям, тобто об'єднанням кількох ЗВО в один. Провідні експерти з вищої освіти сьогодні обговорюють оптимізацію (у розумінні скорочення кількості ЗВО шляхом їх об'єднання у більш потужні) як основний варіант підвищення якості та ефективності вітчизняної вищої освіти» [79, с. 92].

Як зазначають провідні вітчизняні дослідники, «для опису процесів оптимізації мережі ЗВО використовується широкий спектр термінів, а саме: злиття / об'єднання (mergers); концентрація (concentration); консолідація (consolidation); amalgamations (злиття, об'єднання, укрупнення); кластеризація (clustering); реструктуризація (restructuring); співробітництва (collaborations); альянси (alliances); партнерства (partnerships); консорціуми (consortia); мережі (networks); кластери (clusters). Очевидним є той факт, що вибір того чи іншого

терміну визначається цілями та змістом самого процесу, який планується здійснити. У свою чергу, обраний термін зумовлює рамки процесу – зміст політики, дії, інструментарій і механізми, що будуть застосовані.» [79, с. 96]. Втім, зрозуміло, що не існує якихось обмежень формалізації наслідків (продуктів) оптимізації мережі ЗВО: нові форми можуть виникати (і з високою вірогідністю виникатимуть) в оглядовому майбутньому, віддзеркалюючи собою нові організаційно-функціональні пріоритети.

Попри те, що «оптимізація може реалізовуватись у різних формах об'єднання ЗВО, зокрема: партнерств, консорціумів, альянсів, мереж тощо» [79, с. 124], однак «у вітчизняному дискурсі, присвяченому оптимізації мережі ЗВО, однак, партнерства, кластери, мережі, консорціуми та альянси фактично не розглядаються як можливі варіанти розв'язання сучасних проблем сектору вищої освіти» [79, с. 92].

Для унаочнення переконливості потреби оптимізації мережі ЗВО дослідники часто вдаються до послуг побудови своєрідних дихотомічних паралелей, у межах яких недоліки сьогодення компенсовані за рахунок імовірних переваг оптимізованого статус-кво. Прикладом може слугувати хоча б така концептуальна симетрія:

- фрагментарність мережі – концентрація ресурсів;
- невідповідність системи вищої освіти потребам розвитку економіки та суспільства – підвищення ролі університетів у розвитку країни, суспільства та окремих регіонів;
- недостатня якість та ефективність діяльності ЗВО – підвищення якості вищої освіти та досліджень, підвищення ефективності діяльності ЗВО;
- недостатня конкурентоспроможність університетів країни на міжнародному ринку вищої освіти – підвищення міжнародної конкурентоспроможності університетів та їх дослідницького потенціалу» [79, с. 123].

Насамперед і в основному «процеси злиття призводять до раціоналізації організаційних структур, усування дублювання освітніх програм, закриття

освітніх програм низької якості» [79, с. 117]. Загалом же оптимізація мережі ЗВО покликана оптимізувати простір вищої освіти в цілому; виконувати функцію механізму модернізації закладів і підвищення рівня їхньої ефективності; надавати ЗВО можливість вчитися один в одного, переймати передовий досвід і експериментувати з новими видами діяльності; слугувати рушійною силою освітніх інновацій і засобом перманентного вдосконалення; бути ефективним інструментом глобального партнерства і взаємодії.

Підсумовуючи цей предметний блок, слід зауважити, що «оптимізація сектору вищої освіти та як один із наслідків цього процесу – зменшення кількості ЗВО в Україні через їх злиття або ліквідацію – розглядаються політиками та експертами як інструмент: підвищення якості вищої освіти; підвищення конкурентоспроможності інституцій вищої освіти; підвищення ефективності використання фінансових ресурсів; розбудови інфраструктури університетів; спрямування фінансових ресурсів на розвиток ЗВО тощо» [79, с. 92].

Однак треба враховувати, що оптимізація мережі ЗВО є вкрай чутливим кейсом із політико-управлінських міркувань, оскільки йдеться про нашарування багатьох аспектів, які за різних обставин можуть легко трансформуватися з переваг у недоліки. Також слід мати на увазі, що оптимізація мережі ЗВО лежить на перетині багатьох інтересів – загальнонаціональних, галузевих, корпоративних і особистих. Очевидно, не варто розлого пояснювати, що збіг усіх цих інтересів (навіть ситуативний) є малоімовірним, тому й доводиться мати справу з багатьма «підкилимними іграми» та практикуванням «візантійської політики», коли оприлюднюються які завгодно аргументи й факти, проте основні інтереси й мотиви залишаються втаємниченими.

Прикладів таких аргументаційних протистоянь чимало, а деякі з них є вочевидь іронічними й навіть курйозними: приміром, стверджуючи з високих трибун, що утилітарні переваги загалом і економічна вигода зокрема не повинні бути вирішальним аргументом на користь злиття ВНЗ, на практиці за

замовчуванням усі погоджуються, що саме фінансово-економічна складова лежить в основі ідеї оптимізації мережі ЗВО України. Не виключено, що саме резони рентабельності об'єктивно є визначальними для України, враховуючи її сьогочасні соціально-економічні кондиції, але чому в такому разі не привести концептуалістику і програмні логани у відповідність саме до цих реалій?

Ще один показовий підтекст простежується в такій сентенції: «Розпочинати оптимізацію мережі ВНЗ можна лише після створення умов для добросочесної конкуренції між вищими навчальними закладами. Кожен вищий навчальний заклад має отримати шанс або зберегти свій теперішній статус, або самостійно шукати шляхи та варіанти для об'єднання з іншими вищими навчальними закладами» [79, с. 94]. Мистецтво «читання між рядків» підштовхує до думки, що за станом на сьогодні доводиться мати справу з відсутністю добросочесної конкуренції між вищими навчальними закладами і з намірами демагогічного використання ідеї оптимізації мережі ЗВО для потреб рейдерських захоплень та послаблень конкурентів.

У багатьох аспектах показовою є і така сентенція: «Оптимізацію мережі закладів вищої освіти України доцільно розглядати та відповідно позиціонувати у площині публічного та експертного дискурсу, а також як пріоритет сучасної державної політики у вищій освіті у більш широкому розумінні, не зводячи її до процесу механістичного скорочення кількості ЗВО, а наголошуючи на таких вимірах цього процесу як об'єднання та консолідація потенціалу, концентрація ресурсів, реструктуризація та вдосконалення ландшафту вищої освіти відповідно до потреб розвитку суспільства» [79, с. 123].

Ключова інтрига в даному разі стосується двох аспектів – публічності та дискурсу, точніше, відсутності чи відчутного дефіциту цих вкрай необхідних передумов для прийняття рішень не просто формально демократичних, а раціонально зважених і аргументаційно переконливих, які призведуть до

очікуваного ефекту, а не виявляється прологом до чергової мантри в стилі «хотіли, як краще»...

2.2. Університет як квінтесенція змістовних особливостей та функціонального покликання освітнього середовища

Як зазначають провідні вітчизняні фахівці в галузі філософії освіти, «вища освіта зароджується і формується в системі античної культури. У якості ж соціального інституту її витoki відносяться до періоду становлення перших університетів – Болонського (Італія), Оксфордського і Кембриджського (Англія) та Парижського (Франція) – ХХІІ–ХІІІ ст. Історична еволюція вищої освіти впродовж століть демонструє унікальну розмаїття закладів, напрямів та методик підготовки фахівців, організації освітянської справи та управління. Разом з тим, помітними є дві головні тенденції: 1) здійснення вищої освіти через зміцнення її головних осередків – університетів; 2) її трансформація (за змістом і формами навчання) як відповідь на потреби змінної суспільної практики» [6, с. 11]. При цьому «кожне нове цивілізаційне досягнення людства завжди буде чинити тиск на вищу освіту, на її зміст, організацію, напрями підготовки фахівців, перспективи розвитку. Освіта минулого століття цілком закономірно була «дитиною своєї епохи» – епохи індустріалізму та технологічних (у тому числі й соціальних) революцій» [6, с. 12].

Освітнє середовище університету є симптоматичним і показовим у контексті багатьох суспільних явищ і тенденцій. Зокрема, «з університетом пов'язуються надії насамперед на створення умов і середовищ, які будуть, з одного боку, необхідними й достатніми, а з іншого, – максимально гармонійними і сприятливими для мозкових штурмів. Попри істотні відмінності теперішніх форматів університету від його класичних взірців, можна стверджувати, що майбутнє як університетів, так і суспільств, в яких вони функціонують, значною мірою залежить від спроможності якомога повніше реалізувати ідею й ідеали університету» [98, с. 109].

Зрештою, поле консенсусу таким концептуальним твердженням вичерпується, а далі доводиться мати справу зі сферою різнотлумачень і контроверсійності, яка стосується не лише ідеї університету та його ідеалів, а й багатьох інших аспектів, що мають першочергове світоглядне та функціональне значення: «Змістовна квінтесенція університету дотепер залишається предметом жвавих дискусій, сторони яких виходять з різних критеріальних міркувань. Відтак, можна констатувати не стільки консенсус чи хоча б компроміс щодо сутнісних ознак університетського феномену, скільки лише домінування певного концептуального підходу, котрий витлумачує університет у дусі «Каролінгського відродження» (йдеться, зокрема, про таку її імперативну ознаку, як Каролінгова Академія Карла Великого). Історичний діапазон такої версії університету обмежуються менш ніж століттям (кінець VIII – 60–70-ті роки IX століття), а територіально стосується лише Франкської держави. Саме такий освітній феномен постає в багатьох аспектах концептуальним антиподом інших освітніх закладів у тій же Західній Європі, на Близькому Сході та в Китаї (передовсім це стосується конфуціанської традиції «шкіл напівкруглого басейну»), які в різних системах критеріальних координат претендують як на історичну першість університетів, так і на виняткову змістовну відповідність статусу університету, на університетську канонічність» [99, с. 145].

Професор літератури та педагогіки Університету Брістоля Том Сперлінгер, професор історії Університету Брістоля Джозі Маклеллан та професор філософії Університету Брістоля Річард Петтігрю в алармістській книзі «Навіщо існують університети?» формулюють, здавалося б дуже просте запитання: яким є покликання університетів? [382]. Однак відсутність симетрично простої відповіді опосередковано доводить, що таке запитання є не настільки простим, як може здатися на перший погляд. За наполяганням авторів, для того, щоб надати сфері вищої освіти ознак усталеної ефективності, необхідне якомога адекватніше реагування університетів на виклики часу –

причому, не лише й не стільки на виклики поточні, скільки на перспективні, стратегічні.

Як іронізує О. Гомілко, «якщо монастирі були ліквідовані фізично, то університети – концептуально, тобто в спосіб переформатування його основних складових: знань, навчальних програм, студента, викладача, адміністрації. Інші уявлення формують іншу інституцію. Хоча назва університету ще може залишатись тривалий час для її позначення» [50, с. 94].

З. Самчук із цього приводу додає: «Новоєвропейський ідеал університету як «храму вільних наук» прийшов у протиріччя з потребами й очікуваннями соціального середовища. На рубежі ХІХ – ХХ століть під впливом структурних змін в економіці та сфері зайнятості, а також тенденцій масовизації, професіоналізації і «політехнізації» освіти класична модель університету та університетської освіти зазнає серйозних змін. Це звело соціальні функції університетів переважно до підготовки фахівців певного профілю для галузей економіки та соціальної сфери на замовлення і під контролем держави, внаслідок чого університетську освіту було прирівняно до професійної, а поняття «університет» редукованим лише до статусу вищого навчального закладу» [165, с. 28-29].

Як влучно зауважив В. Левкулич, «робесп'єрівська популістська парадигма, яка апріорі несумісна з демократичними цінностями й свободою вираження поглядів, отримала політико-ідеологічну перевагу у Франції. Це викликало загальну реакцію освітніх збочень і манівців, а також антиінтелектуалізм, який поширився світом синхронізовано експансіоністським успіхам Наполеона. Попри те, що Наполеон відійшов у небуття вже понад два століття, репрезентований ним популістський освітній тренд продовжує не лише формально існувати, а й фактично домінувати в глобальному масштабі ... чимало центрів політичного (і афільованого з ними фінансово-економічного) впливу намагаються пристосувати цей інструментарій для обслуговування своїх поточних потреб і стратегічних інтересів» [98, с. 101-102].

Загалом же в наш час «у фаховому середовищі щоразу гучніше лунають тривожні голоси з приводу контроверсійності розвитку освіти загалом і сегмента вищої освіти зокрема: йдеться насамперед про те, що сучасний заклад вищої освіти практично втратив статус суб'єкта й суверена формування смислів розвитку не лише суспільства, а й себе самого, перетворившись на слухняного об'єкта зовнішніх регламентацій. Така особливість містить не стільки переваг, скільки недоліків, позаяк «гармонійна взаємодія» з мегатрендами сучасності досягається надто дорогим коштом втрати дорогоцінного капіталу критичного й системного мислення, а також інтелектуальної відповідальності й громадянської позиції» [99, с. 139].

Важлива характерна ознака полягає в тому, що «universitas» – це спільнота рівних між собою та універсально освічених дослідників, у середовищі яких пріоритетне значення завжди має фактор кваліфікаційного рівня, на тлі якого будь-які інші аспекти, дискримінаційні обмеження й тенденційні заохочення втрачають свою силу. Аналізуючи цю меритократично-егалітарну особливість, П'єр Бурдьє наголошував на неухильності ігнорування університетом соціального походження та суспільного статусу в спосіб присвоєння вченого ступеня виключно за відповідний компетентісний рівень.

Джон Дьюї у вже хрестоматійній праці «Демократія та освіта» слушно зазначав, що університет – це не стіни, не аудиторії, в яких відбуваються заняття, й не столи, за якими студенти засвоюють знання; університет – це навіть не викладацький склад і не лекційні курси, а те, яку мету переслідують викладачі та в який спосіб вони її досягають, бо формально один і той же курс лекцій може бути спрямований на досягнення різної і навіть несумісної мети, а спосіб оприлюднення знань, ідей і світоглядних максим може призводити до результатів у надзвичайно розлогому діапазоні [263].

Іншими словами, «найвищим університетським потенціалом вважається іманентна здатність, внутрішній ресурс, необхідний для здійснення місії, родового покликання закладів вищої освіти, котрі присуджують академічні

ступені. Найвищий університетський потенціал виражає граничні рівні його розвитку і глобальної конкурентоспроможності» [162, с. 224].

Згідно з дефініцією О. Слюсаренко, якщо університетська візія – це «стратегічне бачення інституцією себе з огляду на спроможність найбільш ефективно і повно реалізувати власну місію під певним інституційним гаслом (девізом)» [176, с. 351], то університетська місія витлумачується як «основне призначення, родове покликання, смисловий пріоритет існування інституції» [176, с. 351].

Відповідно до концептуального наголосу С. Курбатова, «на темпоральному перехресті університетської історії ми можемо ідентифікувати дві головні складові університетської місії. По-перше, це навчання – тобто ретрансляція знання з минулого в теперішнє, як запорука органічної спадкоємності існування людської культури та її сутнісної ретроспективної орієнтації. Саме навчання стає першою університетською місією з моменту виникнення університету як соціальної інституції та втілює його сутнісну специфіку. По-друге, це наукове дослідження – тобто трансляція знання з майбутнього в теперішнє, як свідчення зміни темпорального вектору європейської цивілізації та фундаментальну переорієнтацію з «цінностей минулого» на «цінності майбутнього». Акцент саме на проведенні наукових досліджень добре корелює в цьому контексті зі стрімкими темпами техніко-технологічного розвитку європейської цивілізації в індустріальну та постіндустріальну добу, а також знаходить відображення в термінах на кшталт «суспільство знань», «економіка, заснована на знаннях», «інформаційне суспільство» та інших, що стають маркерами сучасності з точки зору соціальних теоретиків» [93, с. 85].

Загалом же «роль університету як професійного, культурного і дослідницького центру визначає триєдину цілісність тих завдань, що стоять перед системою університетської освіти: здійснення професійної підготовки, освіти людини і підготовки її до дослідницької діяльності. Цілісністю цих

завдань – звернемо на це особливу увагу – і визначена інтелектуальна атмосфера і сам дух університетської освіти» [139, с. 48].

Тим не менше, залишається в силі актуальність запитання: «Від чого залежить велич університету, його функціональна ефективність? На Заході з цього приводу також не бракує емпіричних даних і концептуальних підходів. Щоправда, значна частина концептуалістики, присвяченої цій тематиці, має ознаки критеріальних антиподів, що утруднює формальне засвоєння сукупного інтелектуального продукту, а натомість потребує аналітичних зусиль і застосування певної аксіологічної ієрархії, яка генерована й апробована аж ніяк не кожним вітчизняним дослідником. Тому в багатьох така ситуація викликає розгубленість і невротичне бажання уникнути будь-яких коментарів, що прояснюють авторську позицію» [99, с. 143].

У книзі «Трансформація університетської освіти: маніфест» професор вищої освіти в Університеті Ланкастера Пол Ешвін ілюструє, як у всьому світі економічні аргументи домінують у нашому мисленні про мету та характер університетської освіти [213]. Автор стверджує, що ми втратили уявлення про освітні цілі університету і кидає виклик низці міфів, пов'язаних з цілями, освітніми процесами та якістю освіти.

Між іншим, навіть таке нібито фундаментальне поняття, як «університет світового класу» залишається змістовно невиразним: не випадково перші величини в сфері дослідження вищої освіти Філіп Альбах та Джаміль Салмі розпачливо констатують, що «всі хочуть створити університет світового класу, та ніхто не знає ні що це таке, ні як цього досягти». Вітчизняні дослідники менш саркастичні й більш оптимістичні: «Університет світового класу виникає там, де створюються можливості для залучення кращих студентів та викладачів з усього світу, наявні відповідні фінансові ресурси та ефективний університетський менеджмент» [93, с. 81].

Принагідно зазначимо, що «сучасний дослідницький університет – це de facto спроба втілення на практиці університетської моделі Вільгельма Гумбольдта, яка парадигмально несумісна з моделлю університету, що

утвердилася у Франції наприкінці XIX століття, коли реформа Наполеона практично ліквідувала університети, замінивши їх утилітарно орієнтованими закладами вищої освіти (так званими «нормальними школами»), які перебували в оперативному підпорядкуванні уряду й були позбавлені найменших ознак автономії та можливостей самостійно визначати місію й пріоритети свого функціонування» [99, с. 145-146].

Однак ситуація додатково проблематизується, «якщо взяти до уваги здебільшого тривіальне нерозуміння, а почасти й свідому плутанину в питанні концептуального взірця, на який слід орієнтувати життєдіяльність, реформування, модернізацію, трансформацію і т. ін. університетів сучасного ґатунку. Річ у тім, що формальним еталоном сучасного університету вважається університет дослідницького типу, а фактичним функціональним орієнтиром залишається концептуальний антипод – утилітарно орієнтований заклад вищої освіти» [99, с. 145].

Контраверсійність розвитку вищої освіти сучасного ґатунку обумовлена не лише фантазмагоричним поєднанням у межах формально єдиного освітнього простору моделей університета дослідницького типу та утилітарно орієнтованого ЗВО – основна причина пов'язана з «втратою сучасним закладом вищої освіти статусу суб'єкта й суверена формування смислів розвитку не лише суспільства, а й себе самого. Попри деклароване розширення інституційної автономії, університети все більше перетворюються на слухняних об'єктів зовнішніх регламентацій. Такий стан речей є наслідком багатьох причин, проте основна з них – добровільне самоцензурування: університету і його кадровому потенціалу значно простіше, зручніше й комфортніше плисти за течією зовнішніх мегатрендів (навіть у разі очевидної тупиковості й згубності таких тенденцій), ніж ставати на хиткий ґрунт формулювання нових евристичних смислів, нагальних потреб, а також інституційної та індивідуальної відповідальності за попередній шлях у нікуди» [99, с. 152].

У цьому сенсі доцільно зазначити, що «в основі генезису і еволюції університету як освітнього і соціального явища завжди перебували два основних підходи – *ліберальний* та *утилітарний*. Якщо утилітарний підхід виразно асоціюється з прагматичними пріоритетами функціонування університетів, з потребами суспільства в професіоналах і фахівцях певного профілю, то ліберальна методологія життєдіяльності університетів елітарна за своїм характером: вона завжди ставила за мету розвиток інтелекту, духовного потенціалу людини, підвищення особистісного рівня тощо. Однак упродовж кількох попередніх десятиліть відбулися різкі зміни: ліберальний тренд зазнав відчутних втрат, а політико-управлінська вертикаль, яка позиціонує себе як ліберально-демократична, на практиці має щоразу менше спільного як принципами лібералізму, так і з фундаментальними канонами демократії» [162, с. 222].

В. Андрущенко аргументовано наполягає, що «необхідності впровадження високих педагогічних технологій, головними ознаками яких є потужна наукова забезпеченість, інформаційна наповненість, мовна розмаїтість (з домінуванням англійської мови), толерантності та дискурсних підходів тощо» [6, с. 18]. Провідний вітчизняний фахівець у галузі філософії освіти добуває свій концептуальний наголос таким аналітичним меморандумом: «Зберігаючи й розвиваючи методико-методологічні досягнення минулих років, вища освіта ХХІ століття буде мати інноваційний характер, здійснюватись, насамперед, через активне впровадження високих навчальних (педагогічних) технологій. Поняття «навчальних технологій» охоплює собою систему методів, за якими здійснюється процес навчання й засвоєння знань з урахуванням взаємодії технічних і людських ресурсів. Минуле століття, характерною ознакою якого став науково-технічний прогрес, поклало початок впровадженню таких технологій навчання, що базуються на фундаментальних наукових знаннях, інформаційних та комунікативних можливостях, мовних стратегіях тощо» [6, с. 18].

Поділяючи цю точку зору в цілому, інші вітчизняні дослідники також наголошують на значущості деяких інших аспектів, проблемних викликів і перспектив розвитку – зокрема, С. Курбатов наполягає, що «сутнісною складовою місії університету ХХІ сторіччя стає інтернаціоналізація, в контексті якої університет виступає фактором інтеграції економічних, політичних та соціальних систем власних країн у світовий контекст та головним ретранслятором глобальних цінностей, підходів та технологій на рівні тієї чи іншої держави» [93, с. 86].

Втім, десятиліття, яке минуло з моменту оприлюднення цієї сентенції, внесло деякі корекції в сприйняття дійсності та перспектив еволюціонування: з'ясувалося, що глобальні цінності насправді є цінностями деяких локальних суб'єктів і груп впливу, а наратив глобальних цінностей використовується з маніпулятивно-навіювальною метою переконати людство в безальтернативності шляху, визначеного глобальними цінностями. А що стосується інтернаціоналізації, то її вигодоотримувачами, як з'ясувалося, є далеко не кожна нація і національне освітнє середовище, втягнуте у вир цієї тенденції. Тому оптимістичні реляції щодо інтернаціоналізації доречні вочевидь не скрізь і так само вочевидь не завжди.

На відміну від С. Курбатова, О.Бородієнко привертає увагу до все більш посилюваної ролі стейкхолдерів: «Розвиток сучасних інституційних моделей управління не повинен уособлюватись лише в аспектах залучення різних груп стейкхолдерів до органів управління університетами; існує необхідність створення насамперед такої культури взаємодії з партнерами та стейкхолдерами, яка за своєю суттю є інноваційно-спрямованою та орієнтованою на співпрацю, у якій домінують спільні цінності та спільно вибудована стратегія» [29, с. 73].

З авторкою можна погодитися з приводу того, що статус і функціональне покликання стейкхолдерів потребує переосмислення крізь призму реалізму: той ледь не сакралізований образ стейкхолдера, який з різних причин утвердився останніми роками, має поступитися місцем більш реалістичному й

раціонально збалансованому підходу, відповідно до якого статус і значення стейкхолдерів для ВНЗ має бути не більш, ніж партнерським і взаємовигідним – ВНЗ у жодному разі не повинно перетворюватися в слугняний інструмент для забезпечення інтересів і потреб стейкхолдерів (тим більше, що інтереси й потреби різних стейкхолдерів можуть істотно відрізнятись й суперечити один одному).

Доволі популярною стратегемою є твердження про те, що «єдність природничого й гуманітарного циклу навчальних дисциплін (з урахуванням специфіки майбутньої професії) має стати головним принципом організації університетської освіти першої половини ХХІ століття» [6, с. 18]. А позаяк «відстань між науковим відкриттям і його впровадженням у практику скорочується, то ефективним входженням випускника вищої школи у сучасне науковоємне виробництво буде тільки за умовою, коли не лише викладач, але й студент проявить себе в ролі дослідника, науковця. Університетська освіта ХХІ століття має бути побудована за принципами організації науково-дослідницької діяльності, набути практично-прагматичної спрямованості. Конкурентноздатним буде фахівець, підготовлений за умовою, коли його навчання здійснюється на основі фундаментальних досягнень науки, освоєних власними дослідницькими зусиллями, й поєднується з практичною участю в системі сучасного виробництва» [6, с. 18].

Прикро визнавати, однак значна частина дослідницького середовища взагалі не вважає за доцільне оперувати певними концептуальними пріоритетами, обмежуючись натомість оприлюдненням чергових переможних реляцій і практикуючи гіпероптимістичну впевненість у тому, що вітчизняне освітнє середовище і всі його складові «буквально приречені на успіх».

Із цього приводу треба віддати належне В. Левкуличу, який наполягає на безальтернативному значенні реалістичного світогляду як для адекватного розуміння функціонального покликання університету, так і для поступального втілення цього покликання на практиці: «Замість надміру обережних припущень на кшталт «у стратегічній перспективі університет має шанси на

відродження в оновленому вигляді» хотілося б дещо більше конкретики: якими є ці «шанси на відродження», від кого й від чого вони залежать. За відсутності таких уточнень доводиться мати справу не з науковим вердиктом, а лише із «символом віри», який є ознакою не спеціалізованої наукової свідомості, а свідомості повсякденної, масової, не обтяженої ні емпіричним, ні аргументаційним супроводом» [99, с. 142].

У ґрунтовному монографічному дослідженні О. Слюсаренко, здійснює таке понятійне розмежування: *університет* – «будь-який заклад вищої освіти, що присуджує (може присуджувати) академічні ступені не нижче магістерського» [176, с. 351]; *топ-університет* – «університет, що входить до повних рейтингових переліків (500, 400, 700) або до певних груп у межах повних переліків (топ-10, топ-20, топ-50, топ-100)» [176, с. 351]; *університет світового класу* – «університет, що входить до 500 найкращих за рейтингом «Шанхайський» та/або до переліків інших міжнародних рейтингів (400 – «Таймс», 700 – «К'ю Ес»)» [176, с. 351]; *університет екстра класу* – це «університет світового класу, що посідає найвищий щабель серед найбільш високорейтингових закладів – наприклад, входить до складу групи топ-30 за рейтингом «Шанхайський».» [176, с. 351].

Дефінітивному розмежуванню всього університетського діапазону, наведеного вище, притаманні дві характерні ознаки: по-перше, кожен із цієї типологічної варіативності університет є де-факто дослідницьким; по-друге, всі університети так чи інакше позиціонуються крізь призму рейтингування, рейтингових позицій, ієрархій і субординацій, змагаючись безпосередньо чи опосередковано за статусне реноме high ranking (тобто високорейтингового університету).

Що стосується дослідницького університету, то саме він, за наполяганням С. Курбатова, «є центром сучасної академічної системи та її найбільш престижним сегментом, що знаходить відображення у домінуванні цих закладів у світових університетських рейтингах. Дослідницькі університети виробляють нове знання, присуджують найбільш високі наукові

ступені та залучають до роботи висококваліфікованих викладачів. Саме ці університети залучені до співпраці на глобальному рівні та відповідають найвищим світовим стандартам у даній галузі» [93, с. 81].

О. Слюсаренко переконливо доводить, що міжнародні університетські рейтинги є важливим механізмом вимірювання якості освітньої діяльності: «Вони надають можливість порівняти освітні системи та заклади в різних країнах, оцінити їх потенціал і визначити їхню конкурентоспроможність. Міжнародні рейтинги часто використовуються як показник якості освіти в національному контексті. Вони допомагають закладам вищої освіти виявити свої сильні та слабкі сторони порівняно з іншими університетами, що сприяє вдосконаленню навчальних програм, методів викладання та адаптації до сучасних тенденцій. Загалом критерії університетських рейтингів варіюють залежно від рейтингу та методології оцінювання. Кожен рейтинг має свої унікальні критерії та вагу показників, що використовуються для визначення якості освітньої діяльності» [172, с. 120].

Що стосується латентного змагальницького підтексту, окресленого статусним орієнтиром високорейтингового університету, то тут у вітчизняних ЗВО справи кепські: «Україна не представлена серед 63 країн світу в загальній і предметній версіях ARWU 2023. Це свідчить про те, що згідно з рейтингом ARWU країна не має університетів світового класу, тобто в Україні відсутні конкурентоспроможні на світовому рівні університети. Відсутність вітчизняних закладів вищої освіти в провідному університетському рейтингу кращих університетів світу Academic Ranking of World Universities (ARWU) свідчить про низький рівень конкурентоспроможності української вищої освіти загалом. Для проведення вимірювання якості освітньої діяльності в українських закладах вищої освіти можна використовувати критерії акредитаційних та рамкових процедур з метою забезпечення мінімального (порогового) рівня якості, а також критерії провідних світових університетських рейтингів. І якщо перші два показники забезпечують усі ЗВО, то практика рейтингування не є популярною складовою стратегії

розвитку, хоча рейтингування надає можливість для класифікації за різними критеріями та є більш показовим» [172, с. 115].

Щоб змістовна навантаженість наведених даних набула більшої змістовної і аргументаційної виразності, зазначимо, що «ARWU оцінює видатні досягнення науково-дослідницької роботи університетів і будується на основі шести індикаторів. П'ять індикаторів із шести свідчать про високий ступінь інтернаціоналізації навчання, викладання та досліджень університету: кількість випускників-лауреатів Нобелівської або Філдсівської премій (Alumni) – 10%; кількість співробітників-лауреатів Нобелівської або Філдсівської премій (Award) – 20%; кількість найбільш часто цитованих дослідників у різних предметних областях (HiCi) – 20%; кількість статей, опублікованих у журналах Nature&Science (N&S) – 20%; кількість статей, проіндексованих у ScienceCitationIndex – Expanded і SocialSciencesCitationIndex (PUB) – 20%» [62, с. 16].

О. Слюсаренко наполягає, що «саме рейтинговий механізм є оптимальним для вимірювання якості освітньої діяльності у контексті вдосконалення її ефективності. За критеріями домінування об'єктивної чи суб'єктивної та результатної чи репутаційної складових основні міжнародні університетські рейтинги можна проранжувати в такому порядку: (Shanghai Ranking) – об'єктивний, результатний; THE World University Rankings – об'єктивно-суб'єктивний, результатно-репутаційний; QS World University Rankings – суб'єктивно-об'єктивний, репутаційно-результатний» [172, с. 115].

М. Дебич привертає увагу до того, що «міжнародні університетські рейтинги суттєво підвищують видимість та впізнаваність університету. Позиція університету у рейтингах є інструментом для оцінювання якості та вказує на ефективність освітньої діяльності. Саме тому для аналізу політик і механізмів забезпечення ефективності освітньої діяльності у контексті інтернаціоналізації та визначення критеріїв та показників обрано європейські університети, які входять до ARWU 202141: University of Cambridge – 3, University of Oxford – 7 (Велика Британія, 8 у топ 100); University of Munich –

48, Technical University of Munich – 52 (Німеччина, 4 у топ 100); Paris-Saclay University – 13, Sorbonne University – 35 (Франція, 4 у топ 100); Karolinska Institute – 42, Stockholm University – 74 (Швеція, 3 у топ 100); Jagiellonian University – 401-500, University of Warsaw – 401-500 (Польща, 10 у 401-1000)» [62, с. 16].

Разом із тим варто зауважити, що «акредитація та рейтингування є принципово різними, проте взаємодоповнюючими й необхідними механізмами оцінювання рівня університетських досягнень, комплексне застосування яких спричинить синергетичний ефект щодо оцінювання та удосконалення якості. Використання комплексного підходу до вимірювання якості освітньої діяльності піде на користь забезпеченню якості та вдосконаленню репутаційного реноме національних університетів на рівні глобального освітнього простору. Крім того, в умовах війни та в перспективі повоєнного відновлення це сприятиме методологічному й інструментальному оновленню освітніх програм, посилюватиме статус університетів як ключового драйвера соціально-економічного піднесення України» [172, с. 122].

Причому, «якщо критерії акредитаційних процедур забезпечують усі заклади вищої освіти, то практика використання критеріїв провідних міжнародних університетських рейтингів не є такою поширеною. Використання критеріїв провідних міжнародних університетських рейтингів з метою вимірювання якості освітньої діяльності надає можливість для класифікації закладів вищої освіти за критерієм їх досягнень, тобто за ступенем важливості та значущості, а також може використовуватися для класифікації закладів вищої освіти за конкуренто-спроможною якістю» [173, с. 17].

Втім, інструмент рейтингування не є бездоганним – точніше кажучи, він не завжди відповідає покладеним на нього очікуванням і сподіванням: «Впродовж минулого десятиліття значний сегмент вітчизняного дослідницького середовища з користю для кар’єрного зростання експлуатував

і продовжує експлуатувати парадигму рейтингування як бездоганного інструмента оцінки ефективності університетів і якості наданих ними освітніх послуг. Безперечно, критеріальний маркер рейтингування має право на існування – особливо в ситуації кричущого дефіциту інших досконалих верифікаторів університетського рівня. Однак не варто закріплювати за рейтингуванням бездоганний критеріальний статус. Цей аспект аргументовано виклав Хіроші: він доказово пояснює, що в абсолютній більшості випадків аспект рейтингування ЗВО зводиться до комерційної експлуатації фактора престижу, а до якості вищої освіти має вельми віддалений стосунок» [99, с. 143].

Також не варто забувати, що на рівні як кваліфікованого сегменту, так і масової свідомості, рейтингові агентства визнано чи не основними винуватцями фінансово-іпотечного краху 2008 року. Підсумовуючи неоднозначність сучасного статусу університету і уявлень про його концептуальне покликання, віце-президент Graduate Research School і голова Центру вивчення політики у сфері вищої освіти Dublin Institute of Technology Елен Хезелкорн аргументовано наполягає: «Уряди й університети повинні перестати молитися на глобальні рейтинги, на один топовий відсоток від 15 тисяч світових вузів. Замість того, щоб нагороджувати еліту за досягнення, політика повинна фокусуватися на якості системи в цілому. Свідчень того, що «освітня рейганоміка» працює на благо освітнього процесу в цілому, вочевидь недостатньо» [297].

Втім навіть попри істотні різнотлумачення інструментальної ефективності, практично ніхто не заперечує, що «для розвитку конкурентоспроможної національної вищої освіти на основі інновацій, а тим більше – в умовах повоєнного відновлення країни, необхідне створення внутрішнього конкурентоспроможного середовища для мотивації вітчизняних закладів вищої освіти до підвищення якості вищої освіти і входження вітчизняних закладів вищої освіти до провідних міжнародних рейтингів.

Жоден український університет не входить до загальної та предметної версій найавторитетнішого Academic Ranking of World Universities» [172, с. 116].

Останнім часом розуміння університету як квінтесенції змістовних особливостей та функціонального покликання освітнього середовища тісно корелює із виконанням соціокультурної місії. Принагідно зазначимо, що М. Кастельс виокремив чотири функції, що визначають соціокультурну місію університету в будь-якому суспільстві: «По-перше, університети історично здійснювали культурно-ідеологічний вплив на суспільну свідомість По-друге, вони завжди були механізми відбору та соціалізації панівних еліт. По-третє, це – функція, що пов'язана з отриманням нових знань, а сьогодні – з проведенням наукових досліджень. По-четверте, найбільш традиційна функція, але найбільш затребувана в сучасному світі – підготовка кваліфікованої робочої сили (те, що Кастельс називає «професійний університет»). Ще одна важлива функція університету, на думку П. Бурд'є, пов'язана з передачею культурного капіталу» [144, с. 24].

За великим рахунком, «тенденція зростання внеску освітнього елемента у систему функціонування суспільства фактично розпочалася ще з часів розподілу праці й триває дотепер. У другій половині ХХ століття були зафіксовані найвищі показники приросту ВВП, зумовлені впливом фактора вищої освіти. Разом із тим у фаховому середовищі щоразу гучніше лунають тривожні голоси з приводу контроверсійності розвитку освіти загалом і сегмента вищої освіти зокрема: йдеться насамперед про те, що сучасний заклад вищої освіти практично втратив статус суб'єкта й суверена формування смислів розвитку не лише суспільства, а й себе самого, перетворившись на слухняного об'єкта зовнішніх регламентацій. Така особливість містить не стільки переваг, скільки недоліків, позаяк «гармонійна взаємодія» з мегатрендами сучасності досягається надто дорогим коштом втрати дорогоцінного капіталу критичного й системного мислення, а також інтелектуальної відповідальності й громадянської позиції» [99, с. 139].

I. Предборська привертає увагу до того факту, що «університети постали перед проблемою переосмислення свого місця, ролі та призначення (або, як часто пишуть, «місії») в суспільстві. В умовах плинної сучасності постає проблема адаптивності цієї інституції до змінної соціальної, культурної, політичної реальності. Пошук «інституційної ідентичності» університету в умовах (пост)сучасності зумовлює розробку нових його окреслень – наприклад, в літературі з питань освітньої політики, можемо зустріти поняття «адаптивного університету», під яким розуміють університет, орієнтований на зміни» [144, с. 24].

Соціальна функція університету пов'язана із соціальною потребою підвищення загальної якості суспільства і спрямована на вдосконалення соціальної структури суспільства. Не випадково «суспільний сектор вищої освіти в наш час відчуває на собі значний морально-психологічний тиск, зумовлений високим рівнем очікувань: саме на вищу освіту покладаються основні надії на системне осмислення перспектив і небезпек соціального розвитку, на генерування кваліфікованих пропозицій по оптимізації чинного статус-кво, на появу евристичних ідей, концепцій і парадигм, спроможних забезпечити значний приріст засобів, що ефективно задовольняють нагальні потреби» [98, с. 113].

Як зазначають провідні фахівці в галузі філософії освіти Інституту вищої освіти НАПН України, «основу дослідницько-навчальної моделі університету в Україні як релевантної у сучасних умовах складає розуміння феномену університету через його соціальні функції в суспільстві знань як: автономного (здатного до самостереження та самозабезпечення у виконанні своєї місії, самоорганізації і самокорегування в управлінні, дослідницькій, навчальній та виховній роботі); трансформативного (здатного до самозмін у суспільстві, що трансформується); глокального (здатного піднятися до вирішення глобальних проблем, але в той же час, знаходячись у певному соціокультурному просторі, підтримувати його унікальність); транскультурного (здатного створювати динамічний простір міжкультурної

комунікації); трансдисциплінарного (здатного організувати академічну діяльність за межами дисциплінарних матриць та окремих наукових парадигм)» [189, с. 256].

Ні в кого не викликає сумніву теза, відповідно до якої університет постає втіленням соціального ресурсу. Однак ефективна реалізація цього соціального ресурсу залежить не стільки від самого університету, скільки від інших суб'єктів соціальних взаємин, від суспільства в цілому. І якщо спробувати виокремити ключову проблему, яка здебільшого стоїть на заваді ефективної реалізації соціального ресурсу, то вона пов'язана насамперед із внутрішніми протиріччями інтересів різних суб'єктів соціальних відносин. Із цього приводу фахівці привертають увагу до «потреби балансування університету: між збереженням академічних традицій, з одного боку, та економічними, політичними та культурними спокусами, що перед ним постають; між національною державою, яка нині все більше втрачає свій суверенітет, та ринком, який набув глобальних вимірів, між фундаментальним знанням та «присмерком метанаративів»» [144, с. 25].

Зрештою, навіть попри істотність соціального контексту і соціального впливу, в межах якого доводиться функціонувати університету, від нього, тим не менше, очікують бути джерелом соціальних ініціатив та інновацій. Свідченням цього є щоразу акцентованіше звучання тези про соціальну функцію (відповідальність) університету. Існує навіть усталена ідентифікація першої функції університету як освітньої, другої – як наукової, а третьої – як соціальної (існує навіть неологізм «Університет 3.0»).

Втім, що саме означає соціальна функція університету і з чим її ототожнюють? З цього приводу за станом на сьогодні відсутній консенсус, а натомість маємо справу з концептуально спорідненими підходами, які відрізняються здебільшого діапазоном соціальних місій і функцій. Модель «Університет 3.0» пов'язують насамперед і в основному з регіональним розвитком – наприклад, у Фінляндії з 2007 року за університетами на законодавчому рівні закріплено відповідальність за інноваційний розвиток

територіальних громад. Йдеться про вплив, який ВНЗ справляють на соціально-економічну сферу регіону, на рівень людського капіталу та капіталізацію інноваційного потенціалу. Також підвищується значення місії, пов'язаної із соціалізацією молоді, з формуванням активної громадянської позиції, демократичної участі та особистої відповідальності.

Наукові центри, утворені університетами, а також організація конференцій і різноманітних форумів спроможні виконувати чимало прагматичних завдань, розробляючи різноманітні прикладні кейси, пов'язані з регіональним розвитком і гармонійним взаємопотенціюванням на загальнонаціональному рівні. Загалом же до ключових форм участі університету в житті регіону зокрема й суспільства загалом слід віднести організацію навчальних програм та семінарів для потреб населення, а також надання відкритого доступу до значної частини своїх ресурсів (бібліотек, виставок, музеїв за різноманітних заходів, що відбуваються на базі університету).

Тектонічний зсув пов'язаний з докорінним підвищенням рівня соціальної транспарентності й відкритості – він полягає в тому, що раніше доступ до всієї ресурсної бази університету мали лише викладачі та студенти. Нині ж університети і загалом заклади вищої освіти переходять на модель функціонування «автономія+публічність», яка передбачає не лише підвищення рівня підготовки кваліфікованих кадрів, а й прогресуюче відтворення суспільного інтелекту в цілому у формі надання щоразу ширшого діапазону освітніх послуг, необхідних для повноцінного розвитку (і безвідносно до номінального статусу реципієнта таких освітніх послуг – іншими словами, це означає, що індивід може не бути ні студентом, ні аспірантом, ні представником викладацько-управлінського персоналу, однак користуватися такими освітніми консультативними та тренінговими опціями на певних умовах).

На завершення цього структурного компоненту дисертаційного дослідження треба зауважити, що «концептуальні пріоритети, які визначають

змістовний стрижень, пріоритети й напрями розвитку вищої освіти на оглядову перспективу, мають декілька проблемно-тематичних відгалужень, що розгортаються у відносно автономному режимі. Перший теоретико-праксеологічний аспект стосується необхідності переосмислення покликання університету, його ідеї та ідеалів, принципів і пріоритетів функціонування. Враховуючи, що університети все більшою мірою переймають лідерські функції своєрідних локомотивів і концептуальних моделей розвитку сучасного суспільства, пріоритетного значення набуває та сукупність змістовних маркерів, з якою університет асоціюється на рівні суспільної свідомості: одна річ, якщо університет у своїй життєдіяльності керуватиметься пріоритетами соціального блага, а зовсім інша – якщо він функціонуватиме на принципах жорсткої маркетологічної моделі та егоїстичного прибутку» [98, с. 111].

2.3. Компетентності ефективного освітнього середовища

Якість освіти як цільовий орієнтир ефективності освітнього середовища та університет як квінтесенція змістовних особливостей і функціонального покликання освітнього середовища виявляються можливими лише за умов розвиненості певних індивідуальних та надіндивідуальних компетентностей, які лежать в основі таких перспектив і ефективності освітнього середовища загалом. У цьому контексті актуалізується аспект як діапазону зазначених особистих компетентностей, так і їхньої ієрархії значущості. Попри значні інтерпретативні відмінності у фаховому середовищі сформувався консенсус щодо наукоцентрованості таких компетентностей. І тут справа не лише й не стільки в науці як такій, скільки в тому фактор науки постає тим центром світоглядного й критеріального тяжіння, який, висловлюючись фігурально, «намагнічує», культивує і мотивує інтенсивний розвиток решти необхідних компетентностей.

Як аргументовано зазначає В. Андрущенко, «майбутнє століття стане епохою універсального інтелекту, століттям науки, яка встановить нові обриси суспільного організму, а разом з цим – нові параметри розвитку вищої освіти. За межами науки, вища освіта може розвиватись лише віртуально. І хоча завдяки посиленню впливу релігійного чинника, що яскраво спостерігається в останні часи в різних країнах світу (в т.ч. й в Україні), ірраціональна складова тією чи іншою мірою «втискується» в раціональне поле науки й спричиняє певну змістовну трансформацію освіти, за моїм глибоким переконанням, горизонти і глибину освітнього простору буде визначати не «позанаукове знання» (міфологія, містика ідеологія, чи релігія), а наука, точніше, перш за все наука. Не відкидаючи ірраціонального знання, а все більш активно полемізуючи з ним, наука забезпечить саме ті пріоритеті, на яких буде вибудоване новітнє поле освіти» [6, с. 16-17].

Насамперед необхідно визначитися в питанні щодо сили наукового авторитету, а саме: чим вона обумовлена, в чому, власне, полягає? Насамперед вона базується на тому, що практично всі надбання науки можна подати у вигляді послідовності тверджень, кожне з яких може бути лише істинним або хибним, а спосіб перевірки в принципі доступний кожному, хто дотримується основних принципів науки. У цьому сенсі, як зауважив Абрам Фет, філософія та релігія принципово відрізняються від науки: саме тому ні в кого не викликає здивування існування однієї фізики та хімії, а натомість – багатьох філософій та релігій.

Тим не менше, «у фаховому середовищі існують різнотлумачення навіть щодо атрибутів наукової діяльності. Здебільшого в цій системі виокремлюють такі елементи: 1) пошук розуміння (переконання), що досягнуто мету прийняттого пояснення певного аспекту реальності (предмету дослідження); 2) досягнення згоди щодо істотних аспектів засобом формулювання загальних законів та принципів, які застосовуються до якомога ширшого класу явищ; 3) закони та принципи повинні підлягати експериментальній перевірці. Втім, застосовувати наведене визначення до суспільних наук некоректно з огляду на

неможливість дотримання третього пункту – експериментальної перевірки наукових висновків: більш-менш еквівалентною заміною експериментів у даному разі вважаються реальні факти та події» [175, с. 546].

Бертран Рассел переконливо довів, що за всіма сутнісними ознаками, якими сучасний світ відрізняється від світу попередніх століть, він зобов'язаний насамперед і в основному науці. Для прикладу, якщо в 1600 році вирішальне значення на формування світогляду пересічного європейця справляли магія і чаклунство, то в 1700 році ключові мисленнєві процедури більшості людей вже відштовхувалися від панівних уявлень про закони природи і еволюцію суспільства [369, с. 77-78].

Науці надають дефінітивних ознак системно організованої діяльності, скерованої на виробництво, накопичення і поширення об'єктивних епістемологічних уявлень про дійсність. У «Контрреволюції науки» Фрідріх Хайєк запропонував критеріально найбільш авторитетне визначення наукового способу оперування дійсністю: наука починається з усвідомлення іронічного парадоксализму: речі, які ми схильні тлумачити однаковими, насправді поводять себе так не завжди, натомість поведінка речей нібито різних часто є тотожною. Послугуючись такими досвідними даними, наука скасовує класифікацію, яка відштовхується від критерія відчуттів, а натомість пропонує нову класифікацію, котра поєднує не те, *що формально подібне одне до одного*, а те, *що реагує подібним чином за однакових умов*.

Як зазначав Георг Герц, ключові поняття фізики – простір та час, маса та сила, матеріальна точка та енергія – з позицій людської чуттєвості, є «хімерними образами», які слугують інструментарієм проектування пізнання з метою оволодіння світом чуттєвого досвіду та інтерпретації його як закономірно впорядкованого світу. Курйоз полягає в тому, що «хімерні образи», котрі не відповідають безпосереднім чуттєвим даним, виявляються продуктивними і ефективними з точки зору механізмів пізнавальних

можливостей. Це – камінь убивчої сили, кинутий в город сенсуалізму, який наполягає, що *mundus sensibilis** переважає і зумовлює *mundus intelligibilis***.

Наука є особливим видом пізнавальної діяльності, спрямованим на формування об'єктивних, системно-організованих і обґрунтованих знань про світ. Вона вивчає об'єкти такими, якими ті функціонують відповідно до своїх етіологічних закономірностей. Примусова сила наукового авторитету ґрунтується на тому, що всі надбання науки можна подати у вигляді послідовності тверджень, кожне з яких може бути лише істинним або хибним.

Між іншим, спосіб перевірки в принципі доступний кожному, хто оперує базовими принципами науки, відштовхується від їх критеріальності. А ключовим критерієм науковості вважається принцип об'єктивності знання, згідно з яким умовою науковості виступає подання предмета дослідження в об'єктивованому вигляді, незалежно від того, які – матеріальні чи ідеальні – феномени досліджуються.

Як ідеали й норми науки, так і змістовне уявлення про наукову картину світу обґрунтовують і аргументаційно верифікуються засобами насамперед філософської рефлексії. Філософські основи науки – це ідеї і принципи, які обґрунтовують як ідеали та норми, так і онтологічні інтенції науки. У цьому контексті варто зазначити, що «світогляд як сукупність поглядів на світ атрибутивно притаманний кожному представнику виду *Homo sapiens* – в діапазоні від індивідуальної до суспільної і навіть глобальної свідомості (глобальні мегатренди й стереотипи, власне, й віддзеркалюють глобальну горизонталь світогляду)» [26, с. 171].

Натомість відповідно до іншого – вузького концептуального підходу, «світоглядний рівень віддзеркалення дійсності притаманний лише найвищому рівню розуміння дійсності та евентуальності: він пов'язаний з філософською рефлексією, з відображенням реалій на рівні істотних причинно-наслідкових зв'язків і системних взаємовпливів. Саме такого світоглядного інструментарію

* чуттєвий світ (лат.).

** світ надчуттєвий – такий, що досягається засобом розуму (лат.).

потребує сучасна сфера освітнього середовища, бо лише такий комплексний підхід до смислів і значень є тією опцією, якої гостро потребує предметна сфера освітнього середовища і необхідність її відображення на рівні теоретико-концептуального осмислення і втілення осмисленого на практиці» [26, с. 171].

Якщо покликанням науки є розкриття смислової єдності світу і його причинно-наслідкові закономірності, то, за логікою речей, науці передовсім необхідно з'ясувати смислову єдність і причинно-наслідкові закономірності самої себе, своєї етиології і своєї місії. На жаль, доводиться констатувати, що таке завдання дотепер або не виконане, або переконливість його виконання викликає чимало заперечень і застережень.

Чи не найбільш консенсусну формулу покликання науки запропонував Леррі Лауден у книзі «Прогрес та його проблеми: на шляху до наукового зростання», відрекомендувавши науку «типом діяльності, спрямованим на розв'язання найскладніших проблем» [321, с. 34-35]. Автор наполягав на двох ключових ознаках науковості: по-перше, основою наукового прогресу слід вважати емпіричне й теоретико-концептуальне розв'язання проблем; по-друге, мета науки полягає в тому, щоб зробити розв'язання проблем максимально значущим, аби в такий спосіб мінімізувати значення тих проблем, які ще не знайшли свого емпіричного та концептуального розв'язання.

Як аргументовано зазначає Р. Гречкосій, «співдіяльність освітньої та наукової складових частин формує синергетичний ефект, який сприяє розвитку. Здобувачі освіти, будучи долученими до науково-дослідної діяльності, набувають навичок критичного мислення, бачення інтелектуальних перспектив, розуміння можливостей практичного застосування теоретичних надбань. І тут важливо пам'ятати, що ці складові частини мають бути вивірено розподілені. Адже, як уважає Ярослав Пелікан, будь-яка надмірна інтенсифікація тієї чи іншої складових частин призводить до виведення будь-чого у площину формальності. Наприклад, зміщення

акценту суто на дослідницьку діяльність унеможлиблює якість освітньої компоненти та призводить до хибних наукових істин» [56, с. 12-13].

Роберту Мертону належить авторство концепції наукового етосу як поєднання чотирьох складових – універсализму, організованого скептицизму, колективізму та особистої безкорисливості. Професор соціології Колумбійського університету Бернард Барбер доповнив імперативну квінтесенцію наукового етосу ще двома складовими – раціоналізмом та емоційною нейтральністю [217]. Безперечно, практика наукової життєдіяльності містить чимало прикладів невідповідності реалій зазначеним імперативним вимогам. Це слід розуміти таким чином, що Мертоном та Барбером була концептуалізована ідеальна модель науки, а її втілення можуть істотно відрізнятись від ідеалу.

Чарльз Пірс застерігав від переоцінки наукового знання, стверджуючи, що, попри очевидні переваги перед знанням ненауковим, воно значною мірою також «плаває в континуумі недостовірності й невизначеності». Ця обставина спонукала Карла Поппера концептуалізувати принцип фалібалізму, котрий стверджує, що будь-яке наукове знання за своєю суттю є гіпотетичним: в науці статус абсолютного знання мають лише абстракції на кшталт математичних формул.

Крім того, як слушно зауважує О. Слюсаренко, «хибні стереотипи – це не поодинокі відхилення від норми: ці вади стосуються самих основ науки, фундаментальних особливостей її функціонування. Приміром, якщо зазначити, що наука неспроможна ставити перед життям цільові орієнтири, то в багатьох респектабельних наукових колах така теза викличе звинувачення в ересі, хоча насправді йдеться про доволі тривіальну сентенцію: оскільки освіта не наділена суб'єктним статусом, то цілком закономірно, що вона не може визначати мету, а приречена на те, щоб виконувати функції інструмента, засобу досягнення мети, визначеної повноцінними суб'єктами – управліннями, політиками, суспільством і людством у цілому» [175, с. 545].

У книзі «Соціологія інтелектуального життя: кар'єра розуму в академічному середовищі та навколо нього» Стів Фуллер привертає увагу до недооціненого дослідницьким середовищем проблемного фактора історичних розбіжностей між науковцями та інтелектуалами, звертаючи особливу увагу на різні особливості виробництва знань, яким віддають перевагу в цих середовищах цінують [282]. Це може здатися курйозним, однак нині типова для епохи Нового часу тотожність сутнісних ознак науковців та інтелектуалів уже не має фактичного статусу: науковець може бути посереднім інтелектуалом, а інтелектуал може не мати жодного стосунку до науки. І треба визнати, що зазначена розбіжність має тенденцію до все більшого увиразнення. Не можна сказати, що такий стан речей є фатальним для науки і освіти, однак він вочевидь проблемний і щонайменше репутаційно загрозливий.

Чи підлягає цей проблемний тренд коригуванню й оптимізації? Вірогідно, що підлягає – втім, не повністю, бо знівелювати цілеспрямованими зусиллями всю попередню причинно-наслідкову зумовленість не надто реалістично. Втім, деякі засоби досягнення окресленої мети не підлягають сумніву – зокрема, потрібно мінімізувати все більш поширювану практику аксіоматичного способу поширення знань (для дисциплін гуманітарного спектру це неприйнятно в принципі, за визначенням). Також необхідно всіляко спонукати до дискурсивного, з елементами сумніву, компаративного аналізу.

Не варто ігнорувати й той факт, що науковій сфері знань і практиці функціонування іманентно притаманна низка генетичних вад і недоліків – зокрема, абсолютна більшість наукових надбань є відносними, проміжними й неостаточними, тому потребують перманентного доповнення й переосмислення. Здавалося б, це твердження не містить жодної евристики, проте на практиці ми здебільшого сприймаємо науку як компендіум бездоганних істин, які є інваріантними, а їхня актуальність – трансчасовою.

Зрештою, діапазон «але» можна істотно розширити: «Пієтет на адресу експериментального методу фізики практично зійде нанівець, коли врахувати,

що експеримент – це маніпуляція, засобом якої дослідник втручається в природу, спонукаючи її до відповіді; експеримент виявляє сутнісні аспекти не самої природи, а лише її реакцію на експериментальне втручання. Отже, фізична реальність – це реальність не абсолютна, а часткова; вона зумовлена пріоритетами конкретно-історичного індивіда та його експериментів і є лише функцією експериментальних маніпуляцій» [175, с. 545].

Загалом доводиться констатувати відсутність навіть не консенсусу, а хоча б конвенціоналізму щодо найважливіших аспектів науково-освітньої сфери. Взяти хоча б той факт, що «основною метою науки є не прогнозування й не передбачення, а розуміння у форматі насамперед логіки причинно-наслідкових зв'язків, проте кожна епоха розуміє логіку й закономірності причинно-наслідкових зв'язків по-своєму, з істотними відмінностями. Тому світоглядно-парадигмальні ознаки науки, сформованої під впливом епохи Шекспіра можуть істотно відрізнятися від науки, детермінованої іншими епохальними впливами. Усвідомлення цього аспекту має спонукати до більшої відкритості й меншого категоризму в питаннях сакралізації авторитету науки, який насправді є не універсальним і трансісторичним, а лише конкретно-історичним» [98, с. 105]. Об'єктивність і тверезий погляд на речі вочевидь ніколи не є зайвими, а цей випадок не є винятком із загального правила.

В. Левкулич має рацію: «В основі якості й ефективності освіти знаходиться якісний рівень і ефективність мислення й світогляду» [98, с. 106]. Рівень викликів, з якими доводиться мати справу освітньому середовищу сучасного формату, вочевидь загострює потребу високої світоглядної культури, спроможної належним чином досягнути масштаб проблемних викликів, систематизувати та ієрархізувати їх, щоб, послуговуючись медичною термінологією, відповідно до цієї симптоматики і діагностики, визначитися з пріоритетами й методами лікування хвороби.

З цього приводу Карл Ясперс у фундаментальній праці «Ідея університету» аргументовано роз'яснив, що кожна наукова сфера знань

філософічна (філософськи навантажена) настільки, настільки вона спроможна за деревами засобів розгледіти ліс мети, за деревами форм виявити ліс змісту (чи його відсутність), за деревами кількості своєчасно віддати належне лісову якості. Лише враховуючи таку критеріальну специфіку, можна розраховувати на адекватне сприйняття викликів у науково-освітній сфері, на вкрай необхідну оптимізацію управлінської парадигми і на перехід від констатативного менеджменту, який реагує лише на наявний статус-кво (так би мовити, за фактом) до менеджменту проєктивному і превентивному, який «базується на ґрунтовному компаративному аналізі й критичному мисленні, на проєктивності й превентивності, а також ретельно враховує варіативність проблем, загроз і можливостей розвитку. З огляду на тісну когерентність і функціонально-інструментальну взаємозалежність науки й освіти зазначений перехід слід здійснювати симетрично в обох сферах суспільної життєдіяльності» [175, с. 547].

На стереотипному рівні сфери освіти і знань є настільки сутнісно й функціонально спорідненими, що їх часто ототожнюють: «Знання – чи не основний фактор, який методом вільних асоціацій з'являється при згадці про освіту загалом і освітній простір зокрема. Сам по собі цей факт доволі показовий, оскільки він засвідчує об'єктивну когерентність і взаємозумовленість сфер освіти та знання. Проте значення знання наведеною особливістю не вичерпується: знання – це ще й основна і навіть визначальна складова світогляду; це соціокультурно селекціонована інформація, яка вважається значущою основними соціальними інститутами, суб'єктами і суспільством загалом. Власне, світогляд і є знанням людини про світ, проте не кожне знання автоматично набуває статусу світогляду: для реалізації такої потреби воно має бути узагальненим на підставі досвіду, отримати смислове, значеннєве, аксіологічне та інше наповнення» [26, с. 170]. А позаяк, відповідно до слухного зауваження А. Швейцера, «ми не в змозі привести життєгляд у відповідність до *світогляду*, то маємо без зайвих вагань і сентиментів віддати перевагу *життєгляду*, вирішальним для якого є фактор нашої волі до життя.

Зрештою, саме наша воля до життя, яка прагне пізнати дійсність засобами мислення, і є *світоглядом*» [375, с. 67].

Тут доцільно нагадати, що «поняття «суспільство знань», на відміну від поняття «інформаційне суспільство», не обмежене сферою технологічного зростання. Воно виражає широкий спектр культурних, етичних, політичних, соціальних, економічних та інституційних трансформацій у їхній плюральной перспективі та нелінійному динамізмі. Поняття «суспільства знань» фіксує складність ситуації у її невизначеності та мінливості. Використання множини як «суспільств знань» є принциповим. Воно підкреслює відмову модерних наукових знань на монополію. Пошук єдино правильної моделі у контексті суспільств знань приречений на поразку» [50, с. 89]. Можливо, монополія справді має чимало кепських недоліків, проте відсутність монополії також небездоганна – змістовно-критеріальний релятивізм є лише верхівкою айсбергу загроз і небезпек цієї «ситуації невизначеності та мінливості».

Виразно сформульована ще Г.-Г. Гадамером ідея фронезису як *знання-вміння* у вітчизняному освітньому просторі першої декади ХХІ століття була побудована фактором *навичок* і трансформувалася в тріаду *знання-вміння-навички*. Також, як зауважила О. Гомілко, «сучасна доба поновила актуальність платонівської суперечки «богів» та «велетнів». Нагадаю, що боги вбачають природу знань у трансцендентному. Воно визначає взірць або незмінну сутність речей. Проникаючи у суть речей, знання для богів виявляють співмірність та суголосність порядку речей у світі людського життя. А тому, такі знання дарують людям блаженство, або, за словами Ніцше, «метафізичний комфорт». Велетні також вважають, що знання відображають порядок речей. Але, разом з тим, вони породжують печаль, бо виявляють ворожу людині сутність світу. Ось чому правда про нього вимагає від людей мужності. Здебільшого, людське мислення надає перевагу позиції богів. Адже тоді можна послабити страждання людей. Проте на часі реванш велетнів. Знання про світ втрачають оптимістичний запал» [50, с. 94]. Навіть якщо наведена сентенція і провокує деякі коментарі в стилі «але», проте вони в

даному разі не зовсім доречні, бо наведена теза заслуговує на концентрацію уваги саме на ній, а не на якихось коментарях «із приводу та без нього».

Адекватне сприйняття освіти полягає в її розумінні не лише як засобу накопичення *знань*, а й як школи *мислення*, навчання в якій триває в буквальному сенсі впродовж усього життя: «Перспективи як особистісного, так і суспільного розвитку істотно залежать від якості й ефективності мислення, від розвиненості аналітичної та критичної складових мислення, а також від уміння й готовності своєчасно скористатися ними з метою перегляду хибних стереотипів і відмови від контрпродуктивних тенденцій. Такі опції особливо актуалізуються в часи домінування на рівні освітнього і загальносуспільного менеджменту хибних парадигм мислення і безвідповідального волюнтаризму, засобом якого контroversійні нововведення без украй необхідного попереднього обговорення хоча б на рівні фахового середовища одним махом легітимізуються в статусі істини в останній інстанції, перетворюючи суспільство на мимовільного заручника згубних канонів і сумнівних пріоритетів» [98, с. 111].

Чим далі, тим більше актуалізується аспект смислової верифікації, реконструкції і деконструкції явищ і процесів, що мають місце як в освітньому середовищі зокрема, так і на рівні суспільства в цілому. Інколи цей смисловий (семантичний) стрижень є неочевидним і латентним, проте так чи інакше істотним і визначальним. Узяти хоча б аспект моральної прийнятності чи неприйнятності технологій генного редагування, які визначають вплив на генетичні характеристики дитини в спосіб «редагування ДНК»: якими системами смислових координат визначається міра прийнятності чи неприйнятності такої перспективи, а відтак – і її доцільності.

Смисловими колізіями, різнотлумаченнями й амбівалентністю просякнута абсолютна більшість онтологічних сфер суспільного буття загалом і освітнього буття зокрема. Приміром, що означає легендарний вислів Сократа «я знаю тільки те, що нічого не знаю»? Здавалося б, із цього приводу було оприлюднено стільки коментарів, що предмет розмови вже давно мав би бути

вичерпаним, а консенсус у фаховому середовищі повинен бути усталеним раз і назавжди. Але ж ні: *по-перше*, позірно тривіальний вислів Сократа виявився тим «морем», яке, згідно з народною мудрістю, «не вичерпати ситом» лаконічних коментарів; *по-друге*, діапазон смислових наголосів коментарів є настільки розлогим і критеріально несумісним, що утопічних ознак набуває перспектива не лише консенсусу, а й навіть компромісу. Тому залишаються в силі запитання на кшталт: наскільки буквально вислів Сократа варто сприймати? А якщо в наведеній сентенції видатного мислителя античності існують латентні підтексти, то чого вони стосуються і в чому, власне, полягають?

Загалом треба визнати, що «смислові ієрархії мислення – це надзвичайно складний у своїй комплексності й консервативній усталеності статус-кво, зміна якого потребує послідовних, рішучих і аргументаційно переконливих зусиль, інакше проект такої зміни приречений на фіаско. А те, що зміни автоматизмів світосприйняття потрібні, сумнівів не виникає, позаяк чимало стереотипів є не просто міфологізованими спрощеннями, а й загалом неадекватним буттєвим реаліям ерзацами, орієнтування на які загрожує прийняттям неадекватних рішень, а відтак – і небезпечними наслідками подібних рішень. Для прикладу, вчені Нью-Йоркського університету на підставі численних досліджень довели, що поширені в наш час заклики «мислити позитивно» містять більше шкоди, ніж користі, оскільки фантазії щодо блискучого майбутнього і їх подальше руйнування в більшості випадків призводять до різних форм депресії» [98, с. 106].

Фундаментальна еволюційна й цивілізаційна функція мислення полягає в тому, що воно «здійснює демаркацію та значеннєве топографування рельєфу можливих знань (сукупного обсягу знань), вибудовуючи пріоритети доцільності засвоєння тут-і-тепер саме таких, а не інших масивів знань, і саме в такій, а не в іншій послідовності. Відповідно рівень, якість і прагматична корисність знань істотно обумовлені ефективністю мислення. Цей факт і

фактор актуалізують аспект змістовної специфіки мислення та його інструментальної дієвості» [26, с. 171].

Вірогідно, ніхто не наважиться заперечувати тезу, що «в основі якості й ефективності освіти знаходиться якісний рівень і ефективність мислення й світогляду. Те, що зміни автоматизмів світосприйняття потрібні, сумнівів не виникає, позаяк чимало стереотипів є не просто міфологізованими спрощеннями, а й загалом неадекватним буттєвим реаліям ерзацами, орієнтування на які загрожує прийняттям неадекватних рішень, а відтак – і небезпечними наслідками подібних рішень. Для прикладу, вчені Нью-Йоркського університету на підставі численних досліджень довели, що поширені в наш час заклики «мислити позитивно» містять більше шкоди, ніж користі, оскільки фантазії щодо блискучого майбутнього і їх подальше руйнування в більшості випадків призводять до різних форм депресії» [98, с. 106].

Також ледь не аксіоматичною є теза, згідно з якою «аспект мислення як освітній і загалом світоглядний інструмент об'єктивно й закономірно набуває пріоритетного значення в часи критеріальної розгубленості й невизначеності в питаннях вибору на користь однієї з можливих альтернатив подальшого розвитку» [99, с. 149]. А оскільки нашим сучасникам випало жити саме в епоху такої критеріальної розгубленості й невизначеності, а на додаток ще й драматичної кризи світопорядкових реалій, однією в виразних ілюстрацій якої є розв'язана Росією війна проти України, то продуктивне мислення й параметри світоглядного діапазону набувають статусу беззаперечних детермінант розвитку за елеваціоністським чи редукаціоністським трендом.

У книзі «Можливість навчання та отримання знань: чи можна навчити мисленню?» Пол Ферфілд привернув увагу до існування глибоких концептуальних розбіжностей з приводу того, що таке мислення і наскільки воно пластичне з позицій перспектив трансляції, навчання йому взагалі й засобами освіти зокрема [273]. Мисленню певною мірою вчать всі, однак не всьому, чого можна навчитися в принципі, можна навчити в інституційному

середовищі. Ставлячи під сумнів взаємозв'язок між здатністю до навчання та отриманням знань, Пол Ферфілд досліджує наслідки мислення як культивування свободи волі та самоосвіти. Кидаючи виклик деяким стереотипізованим концепціям мислення, автор досліджує межі можливостей навчання та застосовує переконливу критику стандартизованих тестів, цифрових технологій навчання та менеджменту в освіті.

В епоху інформаційного суспільства й лавиноподібного зростання обсягів інформації цілком закономірно актуалізується аспект парадигмальності мислення, що віддзеркалює прийняття за взірць освітнім середовищем і конкретним реципієнтом освітніх послуг певної моделі, способу й стилю мислення: воно латентно (буквально на підсвідомому рівні) канонізується як ледь не безальтернативне за критерієм продуктивності, ефективності, перспективності тощо.

Істотний аспект значущості парадигми мислення обумовлений тією особливістю, що «це не спонтанний продукт і навіть не цілеспрямовано виготовлений конструкт. Це результуючий ефект сукупного взаємовпливу багатьох чинників-детермінант, основною з-поміж яких є те, що німецькою мовою має назву *zeitgeist* – тобто дух часу, який здійснює спонтанний і перманентний вплив як на масову свідомість загалом, так і на кожную індивідуальну свідомість зокрема» [98, с. 105]. Втім, треба розуміти, що якісне й суб'єктне мислення не лише інерційно засвоює стереотипи, постулати і регламентні норми духу часу, а й пропускає їх крізь щільні рефлексійні та критичні фільтри, піддає, висловлюючись терміном Жаржа Батая, «скептичному допиту» (чи пак – допиту засобами скепсису).

У книзі «Восьмий навик: від ефективності до величі» Стівен Кові аргументовано стверджував, що «головна проблема сучасного менеджменту полягає в тому, що ця наука досі спирається на хибну парадигму мислення, яка залишилася з часів індустріальної епохи. Автор наводить приклад кровопускання: саме в такий в спосіб лікували більшість хвороб в епоху Середньовіччя. Тоді вважалося, що шкідливі речовини, які викликають

хвороби, знаходяться в крові, тому цю «погану кров» необхідно максимально видалити з організму. На той час «найбільш науковим» був саме такий медичний підхід, оскільки він володів максимально переконливою причинно-наслідковою аргументацією. І лише з відкриттям бактерій відбувся докорінний перегляд попередньої парадигми, який дозволив у подальшому врятувати мільйони життів» [98, с. 104].

Що стосується неусувної латентної проблемності стилю мислення, то її дослідницька значущість полягає в «гносеологічній диференціальності, яку неможливо звести до зручних пізнавальних інваріантів та інтегралів-алгоритмів, бо вони завжди істотно особистісно й соціокультурно навантажені, тому ніколи не вкладаються в зручний пізнавальний схематизм і в цілком передбачувані причинно-наслідкові зв'язки» [26, с. 171]. З цієї причини стиль мислення постає, з одного боку, найбільш непередбачуваною і важкопрогнозованою опцією, а з іншого боку – чи не найбільш евристичним інструментом світосприйняття і життєперетворення.

Можна цілком погодитися з тезою про те, що «на рівні сучасної освітньої практики дедалі виразнішою є необхідність переходу від «канонічного» до «інтерпретуючого» типу мислення: саме інтерпретативний спосіб оприлюднення тієї чи іншої версії світосприйняття пом'якшує непримиренність методологічних опозицій, трансформуючи їх у формат дискурсу з використанням чітких критеріальних маркерів. Крім того, треба розуміти, що вся сфера гуманітарного знання (а відтак, і гуманітарних дисциплін) є апріорі інтерпретативною – в тому сенсі, що її можна переконливо донести не в спосіб формул і абсолютних істин (законів природи) – як це має місце в природничих дисциплінах, а саме за посередництва інтерпретативних процедур і практик. За великим рахунком, переконливість того чи іншого гуманітарного меседжу – це переконливість його інтерпретативного супроводу» [99, с. 148].

Інтерпретуючий тип мислення за замовчуванням перекидає асоціативний місток до філософської складової мисленнєвих процедур і

технік. Разом із тим треба зазначити, що «окрім украй бажаної філософської складової мислення, воно повинно бути ще й максимально продуктивним, заземленим на потреби очікуваного результату. Водночас необхідно остерігатися гіпертрофованого утилітаризму, який призводить до спрощень «в ім'я потреб поточного моменту» й того небезпечного симптому, який позначається влучною формулою «за деревами не видно лісу». Щоб «ліс» постійно залишався в полі зору, слід оперувати не лише продуктивним, а й стратегічним мисленням» [99, с. 149].

Принагідно зазначимо, що аспект стратегічного мислення в наш час набув безпрецедентної популярності – щоправда, здебільшого у форматі його методично-прикладного аспекту (йдеться про популяризацію в ЗМІ й насамперед соцмережах «мистецтва стратегічного мислення» та «тренерів успіху» в особі Кінічі Амая, Стівена Кові, Стівена Джобса та інших популярних персон). Не заперечуючи проти цієї тенденції в цілому, варто все-таки наголосити на необхідності підвищення теоретико-концептуального рівня дискурсу на тему стратегічного мислення, за відсутності якого методично-прикладна складова здійснює поступовий дрейф у напрямі антинаукового міфологізму, тенденційності та відвертого паразитування на вірусній популярності.

У даному контексті вкрай необхідною є потреба «добудови формальних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища сучасності пріоритетами змістовними і якісними, когерентними покликанню освіти, її місії і візії, першочергово значення набувають не спеціальні (вузькопрофільні) наукові знання чи оволодіння філософською категоріальною «технікою», а вміння самостійно мислити» [26, с. 172].

Також варто враховувати, що «ефективність оперування будь-яким тематичним зрізом гуманітарної сфери істотно залежить від вміння застосувати інструментарій діалогу (полілогу) й сократичної майєвтики, засобом яких пошукач епістемологічної сутності отримує можливість поступально, крок за кроком наближатися до неї, а не хаотично

перестрибувати з одного на інший несумісний аспект дійсності чи евентуальності, унеможливаючи формування життєдайного шару епістемологічного «гумусу»» [99, с. 149].

Загалом треба визнати, що з часів Сократа відбулася істотна маргіналізація запитальної методології діагностування дійсності, забуття ефективних методик вивлення сутнісних ознак явищ і процесів. Що ж стосується рефлексійного та евристичного потенціалу запитальності, то він практично безмежний: потрібна лише «дрібничка» – вміле застосування цього інструмента, враховуючи, що його практично неможливо увібгати в прокрустове ложе лаконічних методичних рекомендацій, так би мовити, на всі випадки життя.

I, безперечно, в наш час динамічного прискорення найрізноманітніших комунікацій не можна оминати увагою значення комунікативна парадигми, яка «протипокладає себе конструктивізму цілераціональної дії («інструментальній раціональності»). На місце універсализму тоталітарної утопії («чудовий новий світ», в якому подолані всі соціальні антагонізми), вона ставить універсализм перманентної експлікації, взаємоузгодження та розв'язання різноманітних соціальних інтересів» [147, с. 139]. У даному разі варто додати зауваження, що в наш час значущість (а в багатьох випадках навіть визначальність) комунікативної парадигми наким не ставиться під сумнів: йдеться про інше – про знаходження максимально ефективних комунікативних опцій для кожного конкретно-історичного випадку (кейсу).

Ще одна надзвичайно популярна тенденція пов'язана зі спроможністю до формулювання проблемних і концептуальних альтернатив. Це – цілком об'єктивний і логічний наслідок медійної популярності закону Кідліна (Kidlin's Law), відповідно до якого виразне розуміння й формулювання сутності проблеми рівнозначне її розв'язанню наполовину (if you write the problem down clear, then the matter is half solved). Із цього приводу варто визнати, що хоча «вміння формулювати предметні альтернативи опосередковано засвідчує продуктивність мислення, разом із тим

переоцінювати таку дослідницьку й риторичну опцію також не варто: річ у тім, що альтернативна точка зору – не панацея і не мета: точка зору має бути кваліфікованою і аргументаційно переконливою, а вже потім – альтернативною чи неальтернативною» [26, с. 172].

Втім, наведене зауваження не ставить під сумнів значущість спроможності розгледіти проблемну складову об'єктивної дійсності та ієрархізувати проблемне поле за критерієм значущості викликів і небезпек. Тим більше, що «редукціоністські тенденції розвитку людства істотно зумовлені таким мегатрендом сучасності, як дистанціювання від проблем – точніше, від їх сприйняття. ... недоліків подібної «страусячої» життєдіяльній стратегії значно більше: по-перше, ті, хто практикують принцип «relax, take it easy», мають справу не з реальністю, а лише з химерою, з фантомом реальності; по-друге, якщо ти не бачиш проблеми (чи пак – не бажаєш їх помічати з тих чи інших причин), то апріорі не можеш їх розв'язати» [99, с. 147].

Фахове середовище в один голос наполягає на необхідності «істотного підвищення якісного рівня й ефективності мисленнєвих і світоглядних механізмів, а, можливо, й нової парадигми наукового мислення та прийняття управлінських рішень, в основі якої буде виразне розуміння фундаментальної корелятивної залежності й причинно-наслідкових зв'язків, що з необхідністю забезпечують якість і ефективність освіти або ж стоять на заваді цьому цільовому пріоритету. В даному контексті критичне мислення (як насамперед світоглядний суверенітет і відкритість продуктивним альтернативам), нарощування інтелектуального капіталу і повноцінний особистісний розвиток постають водночас і засобом, і критерієм, і цільовим орієнтиром окресленого пріоритету» [27, с. 47-48].

Виразне дефінітивне розмежування критичного підходу, критичного мислення та критичного мислителя здійснене В. Левкуличем: «Критичний підхід – це аналіз іншої світоглядної і критеріальної оптики, пошук у ній раціонального (хоч і не зовсім очевидного), що доповнило б власне розуміння

явища, аспекту чи проблеми. Критичне мислення – це передовсім відкритість, готовність сприйняти нові ідеї, вільний рух (як висловлюється Д. Лалперн, «freestyle») між різними перспективами й альтернативами. Критичний мислитель – це, висловлюючись лаконічно, людина мисляча й інтелектуально суверенна. Він не просто механічно засвоює певні висновки (некритично), а оцінює та критикує причинно-наслідкові зв'язки, що лежать в основі таких висновків. Ця критика створює необхідні передумови для виявлення й ієрархізації слабких та сильних аргументів» [99, с. 150].

Згідно з поширеним уявленням, критичне мислення є навичкою, яка «передбачає вміння аналізувати процес мислення на предмет його відповідності критеріям раціональності. Людина вдається до такого типу мислення, коли прагне отримати правильні висновки, і для цього перевіряє міркування, що ведуть до них» [125, с. 143]. Втім, варто зауважити, що функції критичного мислення не вичерпуються критеріями раціональності – більше того, деколи вони функціонують всупереч цим критеріям і на противагу їм. Приміром, за своєю природою метод запитальної майевтики Сократа був не стільки раціональним (чи пак – раціоморфним), скільки рефлексійним – тобто спрямованим на виявлення сутності, основи основ, передумов причин усіх наслідків.

Гіпотетично досягти цієї мети можна й засобом жорстко раціоналізованих, покрокових методик. Але на кожен життєвий кейс методіку не напишеш (принаймні, це буде надто затратно, а тому – за критерієм часу й рентабельності – апріорі нераціонально). Власне, основні труднощі формування критичного мислення, його буттєвої онтології та інструменталістики якраз і пов'язані з неоднозначністю взаємин (взаємодії, взаємозумовленості тощо) з фактором ratio: в одних випадках така взаємодія є вкрай необхідною і загалом рятівною, натомість в інших вона сковує світоглядну ініціативу й стає на заваді аргументаційній евристиці – тих факторів, за рахунок яких, власне, й відбувається основний приріст репутаційних дивідендів критичного мислення.

Попри те, що Юрген Габермас мав значний вплив на розуміння соціальних змін і соціальних конфліктів, систематизованих спроб широкого впровадження його ідей у сферу освіти не було. Книга виправляє зазначену прогалину і робить значний внесок у розуміння творчості Габермаса та в можливості її застосуванні до освітнього середовища [337]. Автори досліджують внесок теорії Хабермаса у взаємодію під час навчання; співвідношення освіти, громадянського суспільства та держави; форм демократії, розуму і критичного мислення; продуктивності, аудиторської культури та підзвітності.

В. Левкулич слушно привертає увагу до того факту, що «потреба критичного мислення вважається вкрай важливою інструментальною опцією в епоху фейкових новин, формування ажіотажного попиту на «потрібні» товари й послуги, безпрецедентного маніпулювання інформацією, зловживання постправдою, застосування технологій «вікна Овертона» та нейролінгвістичного програмування. Чимало дослідників стверджують, що за обставин безпрецедентно агресивного й тенденційного інформаційного пресингу критичне мислення набуває ознак життєво важливої умови загалом для виживання демократичного суспільства» [99, с. 150].

Цей концептуальний наголос виразно корелює зі змістовною фабулою резонансної книги Деніела Левітіна «Польовий посібник із брехні: критичне мислення в інформаційну епоху», в якій автор запропонував своєрідний майстер-клас із приводу того, як розпізнати і протистояти інформаційному шахрайству, дезінформації, постправді, маніпулятивному навіюванню тощо [325]. За версією автора, інформаційна грамотність означає розуміння того, що існують ієрархії якості джерел та упередженості, яка в різний спосіб спотворює інформацію. Ми очікуємо, що ЗМІ, блогери, уряд та Вікіпедія будуть фактично та логічно коректними, проте з різних причин вони часто не є такими, тому потрібно критично ставитися до слів і цифр, з якими нам доводиться мати справу. Це означає перевірку правдоподібності та аргументаційної переконливості – замість того, щоб пасивно сприймати

інформацію і приймати рішення на її основі. Загалом же необхідно уникати одразу двох крайнощів: з одного боку, пасивної довірливості, а з іншого боку, цинічного неприйняття.

Варто визнати цілком «переконливим ототожнення критичного мислення із симбіотичним поєднанням аналізу та обґрунтованості (насамперед логічна й причинно-наслідкова). Так само не викликає заперечень твердження, відповідно до якого імперативом повноцінного критичного мислення є філософський скепсис. І вже зовсім очевидним є концептуальне положення про наділення критичного мислення статусом ключової компетентності медіаграмотності. Наведена інструментально-функціональна специфіка критичного мислення робить його не лише вкрай необхідною, а й загалом безальтернативною опцією оперування суспільними реаліями сучасного ґатунку загалом і освітнього середовища зокрема й насамперед» [26, с. 172].

У фаховому середовищі напрацьовано конвенціоналізм із приводу того, що «університети буквально зобов'язані культивувати дух критики. Потри стилістичні й навіть змістовні відмінності, що мають місце на рівні формулювання кожним університетом своєї місії, родове покликання й функціональне призначення університетів полягає у, скажімо так, «капіталізації критичного мислення» споживачів освітніх послуг. Якщо заклад вищої освіти з якихось причин неспроможний чи не бажає приділяти пріоритету критичного мислення належної уваги, це апріорі засвідчує його невідповідність університетському статусу» [99, с. 151].

З цього приводу М. Бойченко аргументовано додає: «Критичне мислення має бути представленим у чотирьох основних вимірах: у змісті освіти (демократичні цінності і культура змагальності), у формі освіти (знання правил мислення, аргументації і ведення дискусії), у мотивації до освіти (враховуючи досвід критичної педагогіки) і, нарешті, в особистій ангажованості в освіту (не лише педагогічна майстерність, а й відданість педагогічному покликанню). Лише в поєднанні цих чотирьох компонентів

критичне мислення в освіті має шанси не лише давати стабільний освітній результат, а й сприяти подоланню перманентних конфронтацій – як у самій освіті, так і в суспільстві» [23, с. 188].

З останнім твердженням, щоправда, можна сперечатися, адже основна цінність критичного мислення пов'язана не з «подоланням перманентних конфронтацій», а зі знаходженням реального status quo і з виявленням ключових причинно-наслідкових зв'язків, що лежать в основі як теперішнього стану справ, так і перспектив на оглядове майбутнє. Часто така мета досягається не за рахунок уникнення «конфронтацій», а в спосіб їх поглиблення, бо лише таким чином можна досягти окресленої мети – як кажуть французи, не розбивши яйце, важко розраховувати на отримання омлету. Тому треба бути готовим до перманентного вибору: що для вас є головним – знаходження реального status quo і з виявлення ключових причинно-наслідкових зв'язків чи «подолання перманентних конфронтацій»?

Загалом же можна погодитися з твердженням, що «критичне мислення цілком справедливо розглядають не лише як окрему навчальну дисципліну чи особливу компетентність, а й як тренд сучасної освіти. Це означає, що критичне мислення проникає в усі навчальні дисципліни, а кожна компетентність, якою володіє сучасний випускник навчального закладу, повинна пройти через горнило критичного мислення і бути щонайменше дружньої до нього, а можливо, й містити в собі його елементи» [23, с. 186-187].

Це дуже слушне й аргументаційно вивірене зауваження: річ у тім, що в наш час критичне мислення набуває ознак імперативної компетентності для всіх сфер освітньо-наукової і суспільної діяльності. За її відсутності важко уявити компетентного фахівця в будь-якому життєдіяльнісному сегменті, а насамперед і в основному – в гуманітаристиці, інструментально-функціональна амбівалентність якої потребує критичного й компаративно зваженого інтерпретативного підходу.

З іншого боку, має право на існування й дещо інший аргументаційний кут зору: «Епоха постмодерну сутнісно, субстанційно протистоїть критичному

мисленню, стоїть на заваді його культивуванню. Це відбувається за рахунок безпрецедентного підвищення функціонального статусу імітаторів і підсилювачів практично в усіх сферах життєдіяльності: оптичних підсилювачів кольору, гормонально-рецепторних підсилювачів смаку, стереотипно-маніпулятивних підсилювачів вражень тощо» [26, с. 172]. Справді, за умов тотального домінування засобів імітації і принципів життя в стилі «relax, take it easy» пов'язувати надії на систематичне й цілеспрямоване культивування критичного мислення в ключових секторах суспільної і освітньої життєдіяльності не надто реалістично.

У кожному разі треба визнати, що «кожна епоха генерує власні світоглядні парадигми (інакше вона не може претендувати на статус епохи), в межах яких формується людина, для якої по-новому постає завдання створення ідеалів, котрі виявилися б адекватними вимогам часу. Нині особливо актуалізуються аспекти аксіологічної відповідальності людини, необхідності самокритики й самоаналізу» [28, с. 96-97].

Підсумовуючи цей інформаційний блок, можна констатувати потребу «генерування адекватних викликам сучасності стратегій поповнення й ефективного застосування знань також не викликає сумнівів і заперечень. Ці стратегії мають різну специфіку та інструментальну спрямованість: дослідницька, рефлексійну, критично-мисленнєву, проблемоцентричну, активістську тощо. Попри істотні номінативні відмінності їхня змістовна й функціональна сутність загалом конвенційно погоджена: вона полягає в зміщенні акценту із засвоєння максимальних обсягів інформації на активізацію ефективної мисленнєвої діяльності, на розвиток самостійного, критичного і рефлексійного мислення, а також на вдосконалення навичок роботи з інформацією найрізноманітнішого профілю» [26, с. 173].

К. Астахова переконливо ілюструє, що «склалася ситуація, за якої «освіта знання» має поступитися місцем «освіті розуміння». Формула проста, але трансформація «під неї» освітньої системи – завдання з безліччю невідомих» [11, с. 20]. Цей аспект актуалізує проблемне поле інтелекту в його

етимологічного й фактичному сенсі: «Інтелект (від лат. *intellectus* – розуміння, пізнання) у широкому значенні постає сукупністю всіх пізнавальних ресурсів індивіда: від відчуттів та сприйняття до мислення й уяви; а у вузькому значенні – якість мислення і раціонального світосприйняття» [98, с. 106].

Питому вагу інтелекту в сукупному масиві компетентностей ефективного освітнього середовища деякі дослідники прирівнюють масі ядра, як складає 99,9% маси атома. З цією аналогією можна погодитися, якщо взяти до уваги, що від рівня ефективності мислення залежить уміння впорядкувати та ієрархізувати думки, а також спроможність зоредитися на досяжних пріоритетах [392]. Саме інтелект (принаймні насамперед і в основному) забезпечує вміння не лише *слухати*, а й **чутти**; не тільки *дивитися*, а й **бачити**.

Для більшості наявних визначень інтелекту спільною є характеристика його передусім як здатності індивіда до розв'язання завдань, які потребують реалізації акту логічного висновку. Інтелект віддзеркалює якісну сукупність пізнавальних ресурсів. І «порівняно з іншими життєдіяльними опціями інтелектуальний ресурс суспільного функціонування є найбільш перспективним і пристосованим для реалізації відтворювальних функцій і механізмів. Він невичерпний у виробництві, вдосконаленні, тиражуванні, адаптації і самовідтворенні. Його рентабельність принципово необмежена. Він одночасно працює у декількох буттєвих форматах: економічному, креативному, культурному, комунікативному. Його можна коректно відрекомендувати стратегічним інтелектуальним капіталом нації» [27, с. 46].

Розростання тематичного напрямку інтелекту цілком закономірно призвело до диверсифікації його предметних відгалужень. За станом на сьогодні «існують різні концептуальні підходи до типологізації інтелекту, проте найбільш поширеним упродовж тривалого часу залишається чотиричленна модель: 1) ментальний інтелект (розум); 2) фізичний інтелект (тіло); 3) емоційний інтелект (серце); духовний інтелект (душа). Можна дискутувати щодо ієрархії значущості кожного типу інтелекту, проте консенсусною нормою вважається потреба всебічного розвитку інтелекту,

культивування всіх його типологічних складових, інакше доведеться констатувати наявність дегенератизму» [98, с. 107].

Чи не найбільш вагомий внесок у розробку видів (типів) інтелекту зробив Говард Гарднер своєю теорією множинного інтелекту. У 1983 році у книзі «Frames of Mind» він окреслив профільну своєрідність семи типів інтелекту, а в 1999 році в книзі «Intelligence Reframed» додав до цього переліку ще два типи. Згідно з результатами досліджень Гарднера, кожен тип інтелекту розташований у різних частинах мозку, тому вони можуть працювати в тандемі або дискретно.

З багатьох об'єктивних причин пальма першості інформаційного забезпечення належить академічному різновиду інтелект (IQ). Втім, відсутність аналітичних і критичних фільтрів призвела до ведмежої послуги, прикладом якої може слугувати «нав'язане в 1980-х роках масовій свідомості США безпідставне уявлення, згідно з яким слухання Моцарта в дитинстві нібито підвищує рівень IQ на 8-10 пунктів у зрілому віці. Вірусне поширення такого стереотипу призвело до того, що покоління дітей 1990-х років примушувалося батьками слухати Моцарта по декілька годин на добу – аж поки теза про кореляцію з подальшим рівнем IQ не була офіційно спростована. Хороша новина пов'язана з тим, що слухання Моцарта – не найгірше заняття для формування духовного й загалом особистісного світу людини. Натомість погана новина стосується нездорової психологічної атмосфери такої «гонитви за IQ», внаслідок чого були зруйновані стосунки в тисячах родин» [27, с. 46].

Слід зауважити, що «друга половина ХХ століття пройшла під знаком пріоритетності ментального інтелекту (він же – IQ, він же – де-факто академічний інтелект). Якщо хороша новина полягає в тому, що ефект Флінна демонструє підвищення рівня IQ від покоління до покоління, то погана новина зводиться до того, що існують такі типи інтелекту, які концепція IQ неспроможна пояснити, тому в ХХІ столітті пріоритетного значення все частіше набуває інший тип інтелекту – емоційний (EQ). Успіх вимагає не лише наполегливої праці та хороших ідей: потрібно розуміти, надихати та

мотивувати оточуючих. Емоційний інтелект – це якраз і є інструмент досягнення таких цільових орієнтирів. Він також віддзеркалює здатність усвідомлювати, контролювати й виражати свої емоції, емпатійно керувати міжособистісними стосунками» [98, с. 107].

Із типологією інтелекту змістовно й функціонально перегукується аспект емоційної гнучкості. Тут варто взяти до уваги напрацювання Сьюзен Девід, яка розробила концепцію «емоційної гнучкості», визнану у 2020 році Harvard Business Review ідеєю року. Відповідно до цього концептуального підходу, ні IQ, ні креативність, ні тип особистості не гарантують успіху, бо кожній людині постійно доводиться мати справу із думками й лініями поведінки, які не приносять користі. Цей пласт повсякденного життя закономірно призводить до тривоги і депресій. Якщо емоційна негнучкість стає на заваді реалізації особистісного потенціалу, то емоційна гнучкість дає змогу оптимально реагувати на повсякденні ситуації й ефективно використовувати наявні ресурси для досягнення успіху. Емоційно гнучкі індивіди апріорі володіють багатьма істотними перевагами: вони динамічні, вміють оперативно адаптуватися до чергових труднощів мінливого світу. У них найвищий коефіцієнт стресостійкості, а чергові труднощі лише додають їм «драйву» і впевненості й непохитності в досягненні мети. Цей аспект ілюстративно переконливо висвітлює нещодавно опублікована книга «Емоційний розум: подолайте тривогу, стрес, негативність та зволікання» [257].

Зрештою, в попередню чверть століття виник і завоював неабияку популярність концептуальний напрям предметної суверенізації емоційного інтелекту, а найбільш претензійною була праця Девіда Гоулмена «Емоційний інтелект: чому він може мати більше значення, ніж IQ» [288]. Подейкують, що первісна назва книги була ще більш категоричною й безапеляційною, оскільки однозначно наполягала на функціональних перевагах емоційного інтелекту порівняно з IQ, а вірогіднісна модальність такої переваги з'явилася лише на фінішному етапі підготовки книги до друку. Ця семантична корекція пішла лише

на користь аргументаційній респектабельності опублікованої праці, оскільки применшувати значущість IQ вочевидь не варто – навіть попри недосконалість тестування й обмеженість функціонального застосування цього типу інтелекту. Переконаливою ілюстрацією може слугувати низка ефірів професора Університету Торонто Джордана Пітерсона, які набули вірусної популярності у середовищі представників спеціалізованої свідомості.

Останнім часом на все більш популярний дослідницький тренд перетворюється фактор кінетичного інтелекту – вміння розуміти (семантично демаркувати) невербальну мову (йдеться насамперед про мову тіла). А «президент Центру культурної розвідки у Східному Ленсінгу (штат Мічиган) Девід Ливермор у книзі «Лідерство завдяки культурному інтелекту: справжня таємниця успіху» обґрунтував значущість ще одного типологічного відгалуження інтелекту – культурного (CQ) – в епоху посилення глобалізаційного динамізму. Автор концептуалізував чотириетапну модель (драйв, знання, стратегія, дія) для підвищення рівня кваліфікації і нарощування ефективності взаємодії з різними культурами: драйв забезпечує мотиваність і впевненість в процесі комунікації з представниками інших культур; знання допомагають збагнути сутність відмінностей в аксіологічній, релігійній та нормативній сферах; стратегія – це насамперед культурна гнучкість, яка вкрай у ситуаціях, коли реальна міжкультурна ситуація відрізняється від очікувань; дія є засобом адаптації до іншокультурних обставин» [98, с. 108].

Очевидно, не варто розлого коментувати тезу, відповідно до якої «інтелект є інтегральною характеристикою сучасного суспільства. Він може бути визначений як мета і засіб цивілізаційного розвитку людства. Його зміст як основного чинника розвитку постіндустріальної цивілізації визначається наданням людині умов для творчості, вдосконаленням навколишнього середовища, постійним освоєнням нової інформації, що в умовах інформаційної революції постає невичерпним джерелом нових знань» [27, с. 46]. Так само не підлягає сумніву, що «інтелектуальна власність виконує

роль стратегічного ресурсу в системі формування національного багатства і здійснює істотний вплив на рівень конкурентоспроможності. В країнах ЄС обсяги нематеріальних активів коливаються в межах від 40 до 80 % від балансової вартості основних засобів, в Україні ж вони не перевищують 1,5-2 % вартості основних засобів, хоча, за підрахунками експертів, потенційно можливі обсяги таких активів сягають позначки понад \$ 200 млрд» [27, с. 46].

Та попри все більш посилюваний наратив нарощування інтелектуального капіталу і інтелектуального супроводу управлінських рішень, доводиться констатувати, що «криза сучасної системи виховання є лише частиною глобальної кризи, зумовленої, зокрема, саме вузькопрагматичними установками, орієнтацією на утилітарні та індивідуалістичні цінності. Наслідком цього є не тільки фрагментарність бачення реальності, а й її свідомі чи ні деформація. Людина в подібних умовах неспроможна охопити комплексність проблем, зв'язки і взаємодії між речами, що знаходяться для нашої сегментованої свідомості в різних просторах (сферах)» [116, с. 83].

Кожна епоха володіє власним, лише їй притаманним інтелектуальним стандартом. У передмові до книги «На інших вітрах» Урсула Крьобер Ле Гуїн (Ursula Kroeber Le Guin) зауважила симптоматичну тенденцію: в наш час інтелектуальний, стилістичний і мистецький рівень праць, публікацій яких видавці відхиляють на підставі категорії «недоступність для розуміння», щоразу знижується, а претензії на інтелект за відсутності самого інтелекту (його, висловлюючись образно, вегетативного стану чи клінічної смерті) на практиці виявляються чимось на кшталт пранку на інтелект (intellect prank), кумедним кепкуванням із наявного статус-кво у сфері інтелекту [323].

Безперечно, як і в будь-якому явищі й тенденції, в основі світоглядної маргіналізації суспільства загалом і маргіналізації інтелекту зокрема лежать цілком конкретні причинно-наслідкові зв'язки, які визначають неспроможність здійснювати належні (очікувані, вкрай необхідні з огляду на потреби й виклики сьогодення) інтелектуальні процедури. Цю інтелектуальну

заборгованість перед країною загалом і сферою освітнього середовища зокрема Україні треба нарешті починати віддавати, поступально нарощуючи рівень інтелектуального впливу в усіх сферах життєдіяльності, а насамперед – у сфері прийняття доленосних політико-управлінських рішень.

Висновки до другого розділу

1. Квінтесенція змістовного status quo освітнього середовища виразно окреслюється параметром якості та ефективності надання освітніх послуг, створення максимально сприятливих умов для їх отримання й засвоєння реципієнтом освітніх послуг. Важливою передумовою досягнення такої мети світоглядні основи функціонування освітнього середовища, концептуально вивірені та аргументаційно переконливі світоглядні основи діяльності в сфері освіти. Виразність, далекосяжність і реалістичність цього світогляду, власне, й визначає як поточний стан речей в освітній сфері, так і перспективи на оглядове майбутнє.

2. Ефективність освітнього середовища визначається не лише сукупним балансом факторів максимізації освітніх результатів та мінімізації ресурсів, залучених для отримання цих результатів, а й коректним розуміння перспектив і тенденцій в освітній сфері зокрема і в суспільній (регіональній, глобальній) загалом, гармонійною кореляцією з цими перспективами й тенденціями як цільових орієнтирів освіти, так і засобів їх досягнення.

3. Важливим засобом оптимізації вітчизняного простору вищої освіти на оглядову перспективу є оптимізація мережі ЗВО у форматі партнерств, консорціумів, альянсів, кластерів, мереж тощо. Цей цільовий орієнтир покликаний підвищити рівень якості вищої освіти і ефективності ЗВО, а також конкурентоспроможності інституцій вищої освіти. Він має слугувати інструментом глобального партнерства і взаємодії, рушійною силою освітніх інновацій, засобом підвищення ефективності використання фінансових ресурсів і нарощування можливостей для розвитку ЗВО. Саме з оптимізацією

вітчизняного простору вищої освіти пов'язують основні надії на розбудову інфраструктури університетів.

4. У наш час актуалізується роль університету як професійного, соціокультурного та дослідницького центру. Ця обставина обумовлює взаємопотенціуючу єдність завдань, що стоять перед системою університетської освіти, а саме: здійснення професійної підготовки, освіти і всебічного розвитку особистості, а також підготовки до дослідницької діяльності. Саме єдність цих завдань окреслює місію і візію університетської освіти сучасного гатунку. Цій місії і візії суперечить тенденція до домінування суто утилітарних діяльнісних і функціональних підходів, зосередженість на навичках отримання прибутків. У даному разі фактично йдеться про існування в паралельному режимі двох парадигм, які, відповідно до специфіки парадигм, є несумісними за критеріями мети та засобів її досягнення.

5. Якість і ефективність освітнього середовища, а також університет як утілення найвищого рівня і функціонального покликання освітнього середовища є можливими лише за умов розвиненості певних індивідуальних та надіндивідуальних компетентностей, які лежать в основі таких перспектив. Йдеться, зокрема, про високий світоглядний та інтелектуальний рівень, про якість мислення і спроможність до генерування та капіталізації знань, а також системного, проблемного і стратегічного мислення.

РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІСТЬ КРІЗЬ ПРИЗМУ ПЕРСПЕКТИВ УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

3.1. Мегатренди сучасності як значущий контекст відчизняного освітнього середовища

Здавалося б, епоха масового споживання має приділяти прискіпливу увагу споживчим якостям усіх товарних позицій, які виводяться на споживчий ринок, адже саме за критерієм порівняльних характеристик споживчих якостей повинен відбуватися вибір споживачами на користь тих чи інших товарів і послуг. Натомість доводиться мати справу із ледь не діаметрально протилежною ситуацією: стандартизовані рекламні методики і слогани, вибудовані на евфемізмах і «теплих ваннах» конформізму, призвели до одержимості формальною атрибутикою, яка перетворилася на імператив парадигми споживання і епохи споживання [398].

У цьому контексті цілком природно, що «семантичному діапазону освітнього середовища як сукупності смислових і значеннєвих маркерів також повною мірою притаманна «формалістична обмеженість і понятійна вузькість, яка стає на заваді розумінню справжнього потенціалу освітнього середовища, його інструментальних можливостей і фактичних функціональних повноважень» [28, с. 87].

На переконання З. Самчука, «сьогодні за рівнем контрпродуктивного формалізму, функціональної неефективності й змістовної профанації запеклу боротьбу між собою ведуть науково-практичні конференції, науково-педагогічні стажування та різноманітні кількісні показники, за допомогою яких у відверто алогічний і навіть алхімічний спосіб намагаються виміряти якість освіти й науки та навіть більше – стверджувати про лінійне підвищення такої якості в необмеженій перспективі» [164, с. 178].

Ситуація додатково ускладнюється тією обставиною, що «наведена проблемна симптоматика притаманна не лише вітчизняному освітньому

середовищу, а є тим мегатрендом сучасності, який поширює свою негативну симптоматику навіть на країни, які прийнято вважати взірцем і еталоном освітнього потенціалу на практиці» [26, с. 169].

Як влучно зауважила Хелен Лендмор, «протилежністю мужності в сучасному суспільстві є не боягузтво, а конформізм» («The opposite of courage in our society is not cowardice – it is conformity») [318, с. 69]. З цією тезою перегукується виразна світоглядно-аксіологічна діагностика, здійснена В. Левкуличем: «Можна було б уже почати засвоювати полемічно-дискурсивний продукт, а не ховати своє світоглядне й інтелектуальне «Я» за загальними фразами. Якщо цього не почати робити, то виникнуть обґрунтовані підозри щодо відсутності світоглядного й інтелектуального «Я». Безперечно, в постмодерністську епоху тотальної симуляції та імітації відсутність ідентитету у форматі світоглядного й інтелектуального «Я» не є безнадійною трагедією, однак негативний присмак від усвідомлення такого стану речей все-таки залишається» [99, с. 142].

В іншій ґрунтовній праці В. Левкулич слушно зазначає, що «від вищої освіти очікують не лише безапеляційного слідування у фарватері тих чи інших тенденцій, притаманних конкретній епосі й конкретному суспільству – з вищою освітою пов'язують надії на кваліфіковане осмислення небезпек і загроз, а також на не менш кваліфіковані пропозиції щодо виходу з кризових ситуацій і подолання негативних тенденцій. Попри те, що зазначений аспект не викликає сумнівів, він здебільшого перебуває на далекій периферії дослідницької уваги» [98, с. 100]. Втім, сутність проблеми цим не вичерпується, бо навіть за наявності «кваліфікованих пропозицій щодо виходу з кризових ситуацій і подолання негативних тенденцій» політико-управлінська вертикаль із різних причин не поспішає брати такі пропозиції і рнекомендації на озброєння.

Виникає запитання: чому така ситуація має місце впродовж тривалого часу? Можливо (принаймні частково) тому, що, як зазначає О.Слюсаренко, «освіта не наділена суб'єктним статусом, тож цілком закономірно, що вона не

може визначати мету, а приречена на те, щоб виконувати функції інструмента, засобу досягнення мети, визначеної повноцінними суб'єктами – управлінцями, політиками, суспільством і людством у цілому» [175, с. 545]. Зрештою, навіть якщо наведений концептуальний вердикт відповідає дійсності, інтелектуальне й громадянське сумління б'є на сполох із приводу того, що «сьогочасна практика функціонування закладів вищої освіти в багатьох аспектах постає втіленням тактичних методок, які не мають нічого спільного ні з ґрунтовною методологією, ні з перспективними стратегемами розвитку, що об'єктивно й закономірно загрожує небезпечними наслідками в оглядовому майбутньому» [99, с. 140].

Рефреном і проблемною фабулою більшості резонансних праць професора Венеційського університету IUAV Джорджіо Агамбена є запитання: що означає «бути сучасним»? На думку італійського інтелектуала, бути сучасним – це розуміти як ієрархію проблем сьогодення, так і дієвих способів їх розв'язання. Це призводить до дещо курйозного висновку: повністю сучасним є той, хто виходить за межі свого часу, бо лише так «збоку» можна адекватно сприймати свій час у його істотних тенденціях і перспективах. І в такому висновку нема нічого дивного – тут ми маємо справу не із захмарною рефлексійністю філософії, а з тривіальною вимогою фізики: щоб виразно сприйняти тенденцію, процес чи явище, потрібно певною мірою дистанціюватися від нього, сприймати його не зсередини, а ззовні.

На жаль, такий рефлексійний висновок є надто обтяжливим для більшості наших сучасників як у рефлексійному сенсі, так і розумінні повсякденної функціональності. Натомість за умов глобалізму розростається «новий клас» – «люди повітря», які живуть за принципом ризом і номад. Саме такі навіть не космополітичні «громадяни світу», а онтологічні кочівники все більше претендують на владні позиції в сучасному суспільстві. Вони володіють більшою свободою і незалежні від різних ієрархій лише тому, що знаходяться *над* ними. Ці індивіди успішно використовують переваги отриманої незалежності у власних цілях. Вони практикують ексцентричність

як пропорційну розбалансованість, відсутність гармонійних пропорцій між висотою (глибиною) та шириною.

Загалом же виразним трендом нашого сьогодення є притаманна сучасній людині перманентна зміна лояльності, намагання уникнути обов'язків і відповідальності, надмірний егоцентризм, безальтернативний пріоритет власних задоволень, відсутність далекосяжних життєвих планів, зведення усталених норм до принципів гри, з якої можна будь-коли вийти без жодних втрат. На сучасний ідентифікаційний процес справляють істотний вплив масова та мережева культури як продукти інформаційно-технологічного етапу розвитку суспільства. Вони визначають символічні інтерактивні матриці, які конструюють сприйняття навколишньої реальності; формують єдиний соціальний простір, роблячи актуальним питання міжкультурної комунікації; сприяють омасовленню потреб, смаків, ціннісних орієнтації людей; імітують суб'єктність індивідів в якості вільних, свідомих, індивідуальних авторів своїх прагнень, почуттів, думок і дій.

Закономірним наслідком такого status quo є проблемна тенденція, зауважена М. Препотенською: «Важливо відрізнити мультипотенціалів від «вічних студентів». Перші часто змінюють рід занять з причин, оскільки соціально не влаштовані, психологічно розбалансовані та будь-якими засобами борються за виживання. «Вічні студенти» – це симулякр мультипотенціалів, який не бажає зупинитися у професійних та соціальних метаннях. Такі люди без кінця вчать, можуть отримувати кілька вищих освіт, відвідують різні курси та тренінги, перетворюючи це на основний спосіб життя і нескінченно готуючись до стрибка у «світле майбутнє». Однак розгін може затягнутися на довгі роки, минаючи конкретні результати діяльності» [145, с. 107].

Істотною специфічною ознакою сьогодення є специфіка ідентичності, самототожності нашого сучасника. Як слушно зазначав Роберт Лейнг, суспільство часто регламентує відречення від екстазу і спонукає до зради наших вроджених якостей, внаслідок чого більшість із нас досягає успіхів

лише в генеруванні хибного Я. Результати виявляються негативними не лише для індивідів, які втрачають значну частину свого вітального потенціалу, а й для держави, котра отримує слухняний і керований, проте абсолютно неефективний, непридатний для динамічного суспільного поступу інструментарій у вигляді пасивних, інерційних громадян.

Загалом же «успіхи освіти і поширення знань парадоксальним чином поєднуються з фрагментацією, диверсифікацією, розчленуванням знань, обмеженістю світосприйняття, втратою самої спроможності пересічної людської свідомості до цілісного, поліаспектного, системного сприйняття дійсності. Можна констатувати настання «епохи криз», імперативами якої є «психо-духовна порожнеча» (Ж. Ліповецькі) та «великі неврози» (К. Хорні). Така епоха є закономірним наслідком прискорення соціокультурного розвитку, масовизації, ускладненої диференціації, перманентної інновації всіх сфер суспільного життя. Їй притаманне розмивання самототожності людини та єдності соціуму. Прогресуюча інфантилізація породжує «мерехтливу», «мінливу», «динамічну», «ситуативну», «нерівну собі» ідентичність. Зрештою, означене проблемне явище не є екстраординарним надбанням сучасності: ще століття тому Р. Музіль влучно й іронічно проілюстрував феномен «людини без властивостей.»» [28, с. 93].

У книзі «Індивідуалізація: інституціоналізований індивідуалізм та його соціальні й політичні наслідки» Ульріх Бек та Елізабет Бек-Гернсхайм стверджують, що ми перебуваємо в епіцентрі фундаментальних змін, які мають місце в еволюціонуванні суспільства та політики, і ці зміни залежить від двох процесів – глобалізації та індивідуалізації [222]. Книга демонструє, що індивідуалізація є структурною характеристикою істотно диференційованих суспільств. Автори стверджують на вкрай необхідності розрізняти неоліберальну ідею індивіда вільного ринку та концепцію індивідуалізації: індивідуалізація пов'язана з основними соціальними правами, а також з оплачуваною зайнятістю. Сутність проблемного виклику

полягає в тому, що спіраль індивідуалізації містить передумови руйнування самих основ соціального співіснування.

У наш час фактор автентичності вважається невід'ємною складовою абсолютної більшості міжособистісних стосунків і угод, а поєднання автентичності з чесністю, справедливістю й щирістю не лише нормативно закріплює автентичність у сфері соціального співіснування, а й робить його категоричною вимогою на шляху гармонії нашого життя з нашими переконаннями, потребами і цільовими преференціями [236]. Зацікавленість філософії автентичністю обумовлена двома причинами: по-перше, в контексті механізмів самопізнання, по-друге, з огляду на перспективи розвитку особистості. В наш час вочевидь актуалізується потреба розширення співпраці між дисциплінами з метою вдосконалення комплексного розуміння автентичності в спосіб підходу до цієї концепції з різних наукових точок зору.

У книзі «Індивідуалізм і західна ліберальна традиція: еволюційне походження, історія та перспективи майбутнього» Кевін МакДональд концептуалізує тезу, відповідно до якої індивідуалізм і західна ліберальна традиція виходять із пріоритетності етнічних витоків у розуміння Заходу як цивілізаційного феномену [329]. Міграція індоєвропейців призвела до вирішального трансформаційного впливу на Європу: вона започаткувала тривалий період того, що називають «аристократичним індивідуалізмом», який згодом призвів до розгалуження типології індоєвропейського генетичного та культурного впливу. Починаючи з XVII століття почав набирати силу й домінувати новий тип культури – егалітарний індивідуалізм, який, власне, й започаткував сучасний світ у тому форматі, до якого ми звикли. Проте, як і кожен тип культури, егалітарний індивідуалізм генеалогічно містить зерна власного знищення, які вже проросли, загрожуючи всій будівлі сучасної цивілізації.

Автори ґрунтовного дослідження «Ви та ваш профіль: ідентичність після автентичності» привертають увагу до фактора профілю, зазначаючи, що наші сучасники все більше позиціонують себе та спілкуються з іншими саме

за посередництва профілів [335]. Істотна специфічна ознака профілю пов'язана з тим, що він дає зрозуміти, як нас сприймає зовнішній світ. Це важливо вже хоча б із тієї причини, що коли ми спостерігаємо за тим, як інші спостерігають за нами, то відповідним чином коригуємо свою самопрезентацію. Самопозиціонування, яке відштовхується від фактора профілю, в наш час починає латентно домінувати ледь не в усіх сферах суспільної життєдіяльності – від політики моралі до поп-культури і маркетингу.

Книга «Ви та ваш профіль» демонструє, як інструмент профілю призвів до епохального зсуву в концепції ідентичності. Безперечно, можна (і навіть треба!) аргументовано критикувати поверховість і в багатьох аспектах примітивізм «профільної культури», пропонуючи натомість той чи інший ідеал «чистої автентики» і «щирої саморепрезентації», однак за станом на сьогодні ми маємо справу з дещо іншими реаліями, з якими не можемо (точніше, не повинні) не рахуватися. Замість того, щоб полемізувати проти цього профілю, Ганс-Георг Мьоллер і Пол Дж. Д'Амброзіо окреслюють, як цей механізм працює в повсякденному житті та який вплив він здійснює на наші цінності – індивідуальні та колективні, економічні та етичні. Всебічно аналізуючи кризу ідентичності нашої епохи, автори, спитаючись на інтелектуальні традиції стоїцизму та даосизму, формулюють важливі підказки з приводу того, як залишатися розсудливим у часи поширення профілів.

Ще одне важливе тематичне відгалуження проблематики ідентичності – феномен анонімності й маскування. Інструментальна популярність маски пов'язана з тим, що вона дає змогу забезпечити анонімність, звільняючи від соціальних умовностей і обов'язку відповідати очікуванням. Вважається, що маску так само легко зняти, як і одягти. Насправді ж нав'язаний маскою стиль поведінки може закріплюється, набуваючи звичних і стереотипізованих ознак. Як тут не згадати героя пантоміми Марсея Марсо, який на очах у публіки зі спритністю жонглера змінював одну маску іншою. Йому було весело доти,

доки фарс не перетворився на трагедію: маска приросла, замінивши собою обличчя.

На думку провідних вітчизняних фахівців у галузі філософії освіти, «аналіз соціокультурних, політичних та економічних змін, що здійснюються в сучасному світі, дозволяє виокремити чотири взаємно залежні групи чинників, які формують ці виклики: 1) глобальні (зовнішні), 2) локальні (внутрішні), 3) форс-мажорні, 4) життєво-побутові. Першу з них складають такі світові явища, як глобалізація та інформаційна революція, активізація процесів переміщення людей, інтенсифікація кроскультурних комунікацій тощо. Світ став на рейки інноваційного типу прогресу, формування суспільства знань, а тому й потребує інноваційної особистості, підготувати, виховати яку має сучасна освіта» [6, с. 14].

Один із ключових проблемних викликів полягає в тому, що «за глобалізаційним мейнстрімом у намаганні пристосуватися під швидкозмінюваність світу університетська освіта поступово втрачає головні свої функції та руйнує місію. Так, будучи покликаною зберігати традицію та вшановувати знання, вона все більше тяжіє до інноваційності, подекуди необґрунтованої та невивіреної. Це, в свою чергу, спричиняє нівелювання наукового досвіду, що формувався якщо не століттями, то десятиліттями копійкою роботи впливових інтелектуалів. Щодо останніх, то функція інтелектуала теж набуває видозміненої форми, адже її поступово починає витісняти сумнівна постать всюдисущого «експерта»» [56, с. 11].

Крім того, «глобалізація в освіті чим далі, тим все більше посилює нерівність. Домінування однієї мови над іншою (наприклад, нині англійської), статусність «важливих клієнтів», а точніше, іноземних студентів у межах академічної мобільності, технічне забезпечення, яке нерівномірно розподілене, та багато чого іншого формують усі підстави для того, щоби лише увиразнити та підкреслити конкурентоспроможність або ж її відсутність» [56, с. 14]. Попри очевидність зазначених проблемних явищ і тенденцій, щодо них існує, як влучно зауважила Марта Нусбаум, своєрідна «змова мовчання» –

частково тому, що в такий спосіб зберігається звична зона комфорту, а почасти з причин уникнення потреби реагування на проблемну етиологію (за принципом: нема проблеми – нема необхідності шукати й знаходити ефективні засоби її розв’язання).

Як слушно зауважував С. Курбатов, «в умовах глобалізації, взаємодія між національним та інтернаціональним компонентом університетської місії є предметом численних дискусій. Виникнувши як, значною мірою, інтернаціональна інституція, університет в той же час переживає справжній розквіт як інституція національна. З моменту побудови національної держави саме університет стає її культурним, ідеологічним, навіть світоглядним осередком. Університет транслює певну, етнічно насичену картину світу, формує визначений конкретною культурною реальністю кут наближення до загальнолюдської реальності. Він інкорпорує до своєї місії функцію націоналізації, формування контексту в рамках певної культурної традиції, детермінованої, перш за все мовою» [93, с. 81-82].

Однак з початком епохи глобалізації та процесу активного формування єдиного світового освітнього та дослідницького простору ситуація зазнала докорінних змін: «Університет стає провідником функції інтернаціоналізації, тобто поширення транснаціональних цінностей, знань, підходів та технологій, а також здатності й реальної можливості бути впливовим гравцем на цьому загальносвітовому рівні. Пошуки гармонійного співвідношення між національним та інтернаціональним в місії сучасного університету теж визначають сучасний стан осмислення цього феномену» [93, с. 82]. І це ще дуже добре, якщо труднощі стосуються «пошуків гармонійного співвідношення між національним та інтернаціональним в місії сучасного університету», бо назагал сутність проблеми полягає якраз у відсутності пошуків і в сприйнятті регламентних норм інтернаціоналізації як дечого самоочевидного й безальтернативного, що не потребує жодних додаткових «пошуків».

Безперечно, «розбудова співпраці українських університетів з європейськими університетами та науковими установами сприяє обміну знаннями і досвідом, а також підвищує їхню конкурентоспроможність. Процес євроінтеграції вимагає перегляду освітніх програм і методів навчання, щоб вони більше відповідали сучасним потребам і стандартам» [187, с. 50]. Як зазначає О. Бородієнко, в умовах глобалізації університети «мають інтегруватись у зовнішнє середовище шляхом поглиблення процесів співпраці, співуправління та співтворення з широким спектром зовнішніх стейкхолдерів. Наукові дослідження, які здійснюються в університетах, виграють від постійного діалогу з суспільством, залучення неакадемічних спільнот (бізнесу, неурядових організацій, органів державної влади) та широкого використання їх результатів. У цьому контексті університети стають гібридними (як у вимірі гібридних фізично-віртуальних просторів, так і у вимірі запровадження нових форм управління, зокрема публічно-громадського)» [29, с. 61].

Для забезпечення таких потреб «національні уряди створюють сприятливі умови для інтернаціоналізації та налагодження співпраці між закладами вищої освіти для забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах наступним чином: 1. Відкритість системи освіти до інтернаціоналізації та забезпечення сприятливого середовища для міжнародної мобільності студентів, дослідників, академічних програм та університетських досліджень. 2. Нормативно-правове забезпечення, яке сприяє міжнародній мобільності студентів, постачальників освіти та академічних програм (забезпечення якості вищої освіти (вітчизняної та зарубіжної) та визнання міжнародних кваліфікацій). 3. Політика рівноправного доступу та стійкого розвитку, фінансування академічної мобільності та міжнародного співробітництва у галузі досліджень» [62, с. 11-12].

Тренд інтернаціоналізації перетворює університет на ключового чинника інтеграції національних соціальних, економічних та політичних

систем у світовий контекст. Це значення не варто недооцінювати чи нехтувати ним. Разом із тим слід мати на увазі, що «процес інтернаціоналізації містить певний суттєвий виклик системі національної вищої освіти та університетам як її головним структурним елементам. Академічні ієрархії, які склалися і десятиліттями визначали університетське життя країни, стискаються з новими формами конкуренції, але вже в глобальному освітньому полі. І часом те, що вважалося якісним освітнім продуктом в національному контексті, виявляється неконкурентоспроможним в контексті світовому. Це – важкий, болісний і тривалий процес» [93, с. 85].

Втім, окрім констатації «важкості, болісності й тривалості процесу» освітнє середовище зокрема, а суспільство в цілому потребують ще й деякого концептуального Євангеліє – тобто тієї Благої Вісті, яка аргументовано роз'яснить доцільність сприйняття цього явища і альтернатив реагування на нього саме так, а не інакше. За відсутності ж такої аргументаційно переконливої концептуалістики освітня спільнота перебуває в стані деморалізації та розгубленості, а це – вочевидь не найкращі поради й попутники на важкому шляху динамічних перетворень.

Р. Гречкосій слушно привертає увагу до проблеми, яка все ще належним чином не оцінена в усій повноті своїх далекосяжних наслідків: «Чергові стандарти, спільним знаменником яких виступають світові зразки, призводять до того, що університетська освіта потрапляє в парадоксально-суперечливу ситуацію. Зміст цього парадокса полягає в тому, що потрібно вибирати: або ж намагатися зберегти власні традиції та вивірену концепцію, ризикуючи виявитися виключеними, чи уступити експансії більш динамічних і конкурентоспроможних освітніх моделей, ризикуючи втратити значну частину власної ідентичності. І все це як на рівні кожного окремого університету, так і на рівні всієї університетської моделі країни. Стандартизація знань і формування єдиної (спільної) системи цінностей у межах університетської освіти лише спотворюють останню та призводять до нівелювання самого принципу університету»» [56, с. 11-12].

У цьому контексті важко не погодитися з рефлексійним висновком В. Андрущенка: «Адаптуючи освіту до рівня європейських стандартів, ми маємо розвивати власну освітянську національну традицію, зберігати й обстоювати «педагогічну матрицю» української освіти, вводити її надбання у європейський і світовий освітній простір. Університетська освіта XXI століття не стане космополітичною; вона буде базуватись на надбаннях національних систем, що все більш прозоро й зрозуміло будуть делегувати себе народам і культурам світу» [6, с. 21-22].

Наведений концептуальний вердикт повністю поділяється І. Бойченком: «Стратегія, орієнтована на запозичення чужого позитивного досвіду і намагання застосувати його до своїх соціальних обставин, є програшною, втім, навіть не внаслідок її недостатньої ефективності, а тому, що увага соціального пізнання відволікається від власних підвалин, а відповідно – і власних, внутрішньо притаманних тенденцій розвитку. Внаслідок цього стратегія «наздоганяючої» модернізації вимагає щоразу звернення за новими зразками для наслідування – знову ж таки запозиченими, чужими, такими, що не відповідають повною мірою внутрішнім потребам» [21, с. 196]. Автор застосовує наочно переконливу аналогію з апорією Зенона «Ахіллес і черепаха»: «Щоб наздогнати черепаху, швидконогий Ахіллес має пройти спочатку половину шляху у напрямі за нею, а за цей час черепаха, нехай і повільно, але все далі віддаляється від Ахіллеса. Так само нескінченним і безуспішним буде й намагання наздогнати певні країни-лідери за умови, що модернізація відстаючих країн буде базуватися лише на запозиченому досвіді» [21, с. 196].

Та чи не найбільшим проблемним викликом глобалізації та інтернаціоналізації на адресу тих країн, які не належать до категорії «золотого мільярда», є фактор відтоку мізків (Brain Drain), який у буквальному сенсі запрограмує відтворення багатства одних країн за рахунок бідності інших [390]. Brain Drain – це коли найбільш обдаровані й освічені працівники з бідних країн іммігрують до багатих країн у пошуках вищої оплати та кращих

умов життя. Це стає на заваді розвитку бідних країн, оскільки постійне «вимивання» ринку найкращих працівників робить їх неконкурентоспроможними.

Ілюстративно показовою в цьому сенсі є ґрунтовне дослідження професорки Центру вивчення вищої освіти Університету Арізони в Тусоні Дженні Лі, яка в нещодавно опублікованій резонансній книзі «Домінуючі позиції США у міжнародній вищій освіті», на підставі комплексного аналізу провідних позицій США у сфері міжнародної вищої освіти доводить, що інтернаціоналізація у вищій освіті є справою не лише освітньою, а й геополітичною [322]. І в цій геополітичній грі (зрештою, як практично в кожній грі), є переможці та переможені – тобто ті, за рахунок кого була здобута перемога переможцями.

Проблемний виклик геополітичних ігор та відтоку мізків повною мірою стосується й сучасної України. Найбільший подив викликає факт кричущої невідповідності загроз і небезпек, які цей виклик містить, та ігнорування увагою цих загроз і небезпек як у медійному просторі в цілому, так і на рівні академічної публікаційної активності та форматування того, що зараз має назву «освітні політики». За логікою речей, такі, з дозволу сказати, «політики», мали б реагувати насамперед на виклики, загрози й небезпеки, однак в Україні вони вже за усталеною традицією скеровують левову частку своїх дорогоцінних зусиль за агітацію на користь чергової «панацеї», роль якої в даному разі покликана нібито відіграти інтернаціоналізація.

А от хто відповідає за мінімізацію ризиків і недоліків «панацей» – збагнути практично неможливо. Чому саме «практично»? Тому, що теоретично такими відповідальними мають бути посадовці, наділені певними повноваженнями й посадовими обов'язками, однак на практиці ця нібито очевидна політико-управлінська логіка не спрацьовує впродовж десятиліть, тому вона потребує принципового переосмислення і перезавантаження на принципах, дієвість яких не підлягатиме сумніву.

Особливо гротесних ознак безперешкодний відтік мізків набуває за умов, коли ледь не кожен посадовець з високої трибуни, а науковці зі сторінок статей, монографій і дисертацій в один голос стверджують, що «політика захисту людського потенціалу як інструментарій регулювання зайнятості населення України в умовах глобалізації передусім має бути спрямованою на створення належних умов для відтворення затребуваного ринком праці персоналу, необхідного для забезпечення сталого розвитку держави. На підставі цього сформоване стратегічне призначення людського потенціалу, дієздатність та інноваційна спрямованість діяльності якого створює передумови для ефективності ресурсного забезпечення держави» [101, с. 11].

Актуалізація людського потенціалу в спосіб його імплементації на рівні освітніх і загальносуспільних практик постає необхідною передумовою його капіталізації і порушення сукупної користі для суспільства і держави. Очевидно, не варто розлого пояснювати, що в разі прискореного «відтоку мізків» такі перспективи набувають апріорі й вочевидь нереалістичних ознак, створюючи істотні (в окремих предметних сферах – непереборні) труднощі для успішного функціонування як освітньо-наукової сфери, так і для країни в цілому.

В цьому контексті важко відгородитися від здивування з приводу того, що, складова політико-управлінської вертикалі, яка роками ретельно опікується пріоритетами нострифікації і «сакральності права реалізувати свої освітні потреби й особистісний потенціал де завгодно» (за замовчуванням це означає поза межами України), не вважає за потрібне зробити стислий аналітичний огляд тих збитків (як безпосередніх, так і у формі недоотриманих прибутків), яких «відтоку мізків» завдано й щороку завдається Україні в цілому, а освітньому середовищу зокрема. Втім, із цього приводу існує правдоподібне припущення: такої аналітичної довідки дося не існує з однієї простої причини – її оприлюднення автоматично означатиме підписання авторами вироку самим собі. Тому від такої перспективи намагаються всіляко дистанціюватися.

Ще один істотний виклик глобалізації пов'язаний із контроверсійністю інформаційної епохи – як переконливо ілюструє В. Андрущенко, «глобалізація та інформаційна революція, війна і внутрішні негаразди, суперечності, труднощі змінюють світ так швидко, що ми – педагоги – не встигаємо осмислити ці зміни, досягнути їх філософію, перевести її на мову освітньої політики, а далі – на мову конкретних навчальних технологій. Майбутня освіта має «подолати» освітню практику ХХ століття, вийти за її межі, освоїти нові обрії, утвердитись у якості самодостатньої для людини ХХІ століття» [6, с. 15].

Очікування від глобалізації та інформаційної революції вочевидь не завжди збігаються з результатами: «Здавалося б, епоха інформаційного суспільства, мала б слугувати непереборною перешкодою на шляху міфів, ілюзій і контрпродуктивних стереотипів, але насправді ці світоглядні інструменти отримали, висловлюючись фігурально, «друге дихання»: озброївшись новітніми інформаційно-комунікативними ресурсами, вони набувають щоразу більшої навіювальної переконливості, вводячи в орбіту свого впливу нові кластери не лише суспільної, а й спеціалізованої (академічної) свідомості, внаслідок чого в когорті адвокатів і популяризаторів хибних стереотипів все частіше опиняються доктори наук, професори й навіть академіки» [162, с. 221].

А втім, чи варто дивуватися, що очікування від глобалізації та інформаційної революції не завжди збігаються з результатами? Чому б не взяти до уваги, що інформаційне суспільство – це сукупність інструментів, які, як і кожен інструмент, апріорі не можуть бути безперечно позитивними (чи достеменно негативними): вони стають такими лише внаслідок їх конкретного прикладного застосування соціальними суб'єктами. Іншими словами, інформаційне суспільство – це класична можливість. У цьому сенсі актуалізується аспект соціальної відповідальності тих, хто цю можливість використовує, хто її каналізує за конкретними напрямками і пріоритетами.

Вістря проблеми пов'язане з тим, що «запитання, загрози й небезпеки, залишені без коректних і своєчасних відповідей, приречені на трансформацію в хронічну фазу свого розвитку, яка на певному етапі набуває фатальних для функціонування суспільства ознак. Висловлюючись терміном військових льотчиків, у таких випадках суспільство входить у штопор стагнаційного піке, успішний вихід з якого часто неможливий навіть за феноменальної кваліфікації пілота, бо закони фізики виявляються сильнішими» [163, с. 40].

Підсумковою квінтесенцією трансформації в хронічну фазу запитань, залишених без коректних і своєчасних відповідей, є явище антиутопії. Цей аспект виразно змальовує Рональд Лі Зіглер у резонансній книзі «Освітні пророцтва Олдоса Хакслі: візіонерська спадщина Дивного Нового Світу, Мавпи, Сутності та Острова» [407, с. 221]. На підставі аналізу трьох романів Олдоса Хакслі – «Дивний новий світ» (1932), «Мавпа та сутність» (1948), «Острів» (1962) – автор ілюструє, наскільки прогнози Хакслі щодо нашого сьогодення та вірогідного майбутнього виявилися пророчими. Рональд Лі Зіглер осмислює причинно-наслідкові зв'язки, які визначають сучасні освітні, соціальні, релігійні, політичні та економічні інститути, а також пропонує своє розуміння освітніх і моральних передумов нашого суспільства, які здійснюють на кожного з нас істотний і навіть вирішальний вплив у межах як освітнього середовища, так і поза ним.

Як переконливо доводить Бруно Латур, антиутопія стає спочатку в принципі можливою, а згодом і неухильною та праксеологічно безальтернативною тоді, коли в суспільстві загалом і в освітньому середовищі зокрема й насамперед превалує наївна віра у світоглядні фанти, химери і фетиші, наділені магичною силою; натомість значення фактів і причинно-наслідкових зв'язків нехтується, ігнорується або, принаймні, недооцінюється [320].

Здавалося б, як це в принципі можливо – ігнорувати факти і причинно-наслідкові зв'язки? Така можливість імплементується в практичні реалії тому, що «самонавіювальний ефект, плацебо-ефект, карго-культ і т. п. химери

світосприйняття можуть бути доволі ефективними як засоби впливу на підсвідомість, тобто вони спроможні на деякий час створити враження панацеї, необхідної для досягнення саме того результату, якого потребує людина й суспільство. Однак таке враження є *ілюзійним* і здебільшого воно не має нічого спільного з *буттєвими реаліями*: ілюзії можуть бути панацеєю лише для формування *ілюзійної картини світу*, яка існує в паралельній реальності щодо *реальної картини світу*, жодним чином і за жодних умов не перетинаючись із нею» [163, с. 40-41].

Вочевидь, як писав Вольтер, «ті, хто можуть змусити вас повірити в абсурди, можуть змусити вас чинити звірства» («Those who can make you believe absurdities, can make you commit atrocities»); як іронічно додавав Бертран Рассел, «люди народжуються неосвіченими, а не дурними – дурними їх робить освіта» («Men are born ignorant, not stupid. They are made stupid by education») [399]. Враховуючи інтелектуальний калібр Бертрана Рассела, освіті як саморефентній системі варто подбати якщо не про кінцеві результати, то, для початку, хоча б про аргументаційний супровід своїх функціональних пріоритетів і засобів досягнення мети.

На жаль, доводиться констатувати, що «Епоха інформаційного суспільства є безпрецедентним інструментальним і живильним середовищем для трансляції, навіювання й нав'язування найрізноманітніших міфів. Причому, індекс ефективності такого навіювання для спеціалізованої (академічної) свідомості не надто поступається аналогічним показникам для свідомості неспеціалізованої – масової свідомості, свідомості пересічного індивіда, свідомості соціальної повсякденності» [163, с. 41].

Йдеться про надзвичайно дражливу проблему, яка з різних причин також перебуває на віддаленій периферії суспільної і академічної уваги, а саме: чому аргументаційне забезпечення наративів, поширюваних репрезентантами спеціалізованої свідомості, є не набагато переконливішим за «модуси віри» преставників масової свідомості? Іноді доводиться мати справу з узагалі курйозними випадками, коли на комунікативних практик повсякденності

можна стати свідком глибшої аналітики і аргументаційного забезпечення, ніж це має місце в разі прийняття посадовцями вочевидь тенденційних і лобістських рішень, за які знову-таки вже за усталеною традицією ніхто не несе ніяких посадових стягнень.

Окрім зазначених каузальних факторів, можна виокремити низку додаткових, а саме: «Причина такого дещо незвичного стану справ обумовлена перманентним удосконаленням засобів інформаційного впливу, пресингу, який межує з відвертою індоктринацією і тим, що англійською має назву *brainwashing* – себто промиванням мізків. Як доводить практика, щоб ефективно протистояти латентній тенденційності такого «порядку денного», недостатньо бути власником дипломів у галузі соціальної філософії, політології та соціальної психології – необхідно бути носієм високого рівня загальносвітоглядної і політичної культури, щоб буквально в он-лайн режимі виразно усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки будь-якого суспільного явища та його інформаційного супроводу» [163, с. 41].

У фаховому середовищі (й не лише вітчизняному, а світового формату) сформована консенсусна позиція з приводу того, що основним проблемним викликом для ефективного функціонування освіти сучасного гатунку є принципова несумісність, антагоністичність стратегем розвитку «модель культури» та «модель ринку». А той факт, що ці парадигми існують у паралельному режимі в межах формально єдиного освітнього простору, не стільки заспокоює інтелектуальне сумління, скільки вносить додаткові елементи тривоги. Втім, можна стверджувати, що зазначене паралельне існування є суто формальним, а насправді, ритуально віддаючи належне ідеалу культури, гуманізму й творчої особистості, політико-управлінські практики фактично фетишизують ідеал «економічної людини».

В. Бех привернув увагу до того, що «спостерігається виразний парадокс: вищу освіту вважають важливішою, ніж раніше, для конкурентоспроможності держав на міжнародній арені, однак, попри безпрецедентну і дедалі вагомішу роль «знання» в наших суспільствах, спроможність національних урядів

фінансувати вищу освіту зараз значно нижча, ніж у попередні десятиріччя. Наскільки це чутливо для України, годі й казати» [19, с. 212].

На продовження цієї тези Р. Гречкосій пише: «Будучи «ідеалом» (університетом), який не забезпечує високого статусу в суспільстві; не отримує належної підтримки наукової сфери з боку держави; не надає чітких перспектив працевлаштування; не забезпечує належної оплати праці тощо, він поступово втрачає свій ціннісний статус. Посилюється руйнування цього «ідеалу» ще й через глобалізаційні зміни, які всіляко нівелюють те, що століттями виводилося університетами, а саме такі традиційні академічні цінності: критичне мислення, інтелектуальну свободу, відданість інтересам справжнього знання тощо. Натомість активно впроваджуються «високі стандарти» глобалізації. За якими не те що університет, а саме знання починає вважатися «індустрією»: на рівні з «індустрією моди», «індустрією краси» є своя «індустрія знання»» [56, с. 13].

Чи містить така тенденція виклики, загрози й небезпеки для освітнього середовища зокрема й для суспільства загалом? Так, містить – і чимало. Зокрема, «загрозливим наслідком сучасних процесів комерціалізації та комодифікації в університеті може стати зникнення «незалежного інтелектуала», який дає студентам приклад того, що значить бути вільним і як можна творити простори свободи в сучасних умовах» [144, с. 25]. Це вкрай небезпечна загроза з непередбачуваними наслідками, точніше кажучи, в цілому наслідки підлягають передбаченню: вони – вкрай негативні й далекосяжні, важко збагнути лише їхні обсяги в прив'язці до конкретно-історичних подій і ситуацій (кейсів).

А що стосується безпосередньо комерціалізації, то вона «девальвує академічні цінності завдяки жорсткому виходу у площину прагматичних розрахунків, а точніше, прибутку. На другий план відходить достеменна якість навчання (остання зводиться хіба до чергових стандартизованих «компетенцій»), виводячи на перший план кількісний показник. За таких умов віра в наукові пошуки чи істинність знання перетворюється на черговий

добрий мем» [56, с. 13]. Тут ми опиняємося в точці перетину одразу кількох популярних нарративів, які, попри свою поширеність, зберігають смислову невиразність та інтерпретативну амбівалентність: зокрема, йдеться про поширену плутанину в питанні змістовної демаркації компетенцій та компетентності, а також про якість освіти як своєрідний змістовний інтеграл, що, в свою чергу, складається з різноманітних диференціалів. Дефіцит змістовного навантаження цих понятійних маркерів призводить до ефекту, який, за аналогією з теорією фінансів, можна відрекоректувати «сисловою інфляцією»: її прикритим наслідком є втрата предметності багатьма науковими дискурсами, діалогами й полілогами, не кажучи вже про монологи.

Показовою в цьому сенсі є книга «Велика університетська гра: гроші, ринки та майбутнє вищої освіти», написана Ендрю Макгеттіґеном – одним із провідних експертів у галузі еволюційної динаміки сучасних університетів [333]. Ця праця є нагальним попередженням і застереженням із приводу того, що сучасні заклади вищої освіти відкриті для комерційного тиску, який загрожує перетворенням освіти із суспільного блага на приватну, індивідуальну фінансову інвестицію.

На рівні університетів як топ-рівня освіти закономірним наслідком комерціалізації є так званий «макдоналізований» університет: «Два наслідки, які становлять загрозові виклики майбутньому університетів. По-перше, виникає загроза «макдоналізації» (Г. Рітцер) університетської освіти, тобто її стандартизації, уніфікації, усереднення. «Макдоналізований» університет втрачає свою унікальність як освітній інститут і може легко розчинитися серед інших інститутів вищої освіти. По-друге, держава вже не може забезпечувати повну фінансову підтримку діяльності університетів, чисельність яких постійно зростає, так саме як і кількість тих, хто бажає отримати вищу освіту. За таких умов, державне фінансування діяльності державних вишів у більшості країн постійно знижується і становить менше 50% відсотків від наявних потреб, а приріст нових вишів відбувається переважно за рахунок

відкриття приватних закладів, якість яких не завжди відповідає стандартам класичного університету» [180, с. 155].

У книзі «Говорячи про університети» Стефан Колліні наводить низку неспростовних доказів на адресу того, що на початку ХХІ століття доводиться констатувати безпрецедентний глобальний сплеск чисельності як університетів, так і студентів, що в них навчаються: зокрема, лише у Великобританії нині функціонує понад 140 ЗВО, в яких навчається понад 2,5 мільйонів студентів [250]. Ця тенденція об'єктивно створює деякі виклики, однак основна проблема полягає в іншому: університети сучасного зразка змушені функціонувати не як центри навчання, а більшою мірою як бізнес-підприємства на комерційному ринку.

Стефан Колліні формулює де-факто риторичні запитання: чи не загрожує «маркетизація» руйнуванню того, що ми найбільше цінуємо в освіті; чи не спотворює наукометрична «підзвітність» те, що вона покликана вимірювати? Автор закликає «уникати формалізаційних та бюрократичних химер», а також «зосередитися на реаліях та їхніх контекстах» – тобто, на тому, «що насправді відбувається», на «дистанціюванні від заколисуючих стереотипів і кліше», на «необхідності мислити виразніше», а також «враховувати під час прийняття рішень силу наведених аргументів, а не номенклатурний статус лобіста оприлюдненої альтернативи».

Професор кафедри політики вищої освіти в Ліверпульському університеті Хоуп, Великобританія (Professor of Higher Education Policy at Liverpool Hope University, UK) Роджер Браун та доцент наукового відділу Оксфордського університету (Associate Research Fellow in the Department of Education, University of Oxford) Хелен Карасо у книзі «Все на продаж? Маркетизація вищої освіти Великобританії» переконливо ілюструють, що маркетизація вищої освіти є зростаючою світовою тенденцією: ЗВО приділяють усе більшу увагу комерційним рейтингам, маркетингу, брендингу та обслуговуванню клієнтів, гранти на підтримку студентів замінюються або доповнюються позиками, а плата за навчання щоразу підвищується [235].

У бестселері «Чого не можна купити за гроші: моральні межі ринків» Майкл Сандел формулює низку амбівалентних запитань - на кшталт, чи повинні ми платити дітям за читання книг або за отримання хороших оцінок, чи етично платити людям за тестування нових ризикованих препаратів або за донорство своїх органів, а як щодо передачі ув'язнених у комерційні тюрми, аукціонів для вступу до елітних університетів і продажу громадянства іммігрантам, готовим платити? [373]. Втім, ключове запитання практично винесено в назву книги: що не так зі світом, в якому все продається? Як ми можемо запобігти поширенню ринкових цінностей в усі сфери життя? І які моральні обмеження можна й треба вводити для ринків?

Президент Гарварду Дерек Кертис Бок у книзі «Університети на ринку: комерціалізація вищої освіти» зазначає, що наприкінці ХХ століття американські університети опинилися в привілейованому становищі: вони були втіленням трьох найважливіших для процвітання нації інгредієнтів: висококваліфікованих спеціалістів, експертних знань і наукових досягнень [226].

Комерціалізація – це не просто термін, яким позначають утилітарно-прагматичну складову функціонування університету сучасного зразка: в більшості сегментів наукового середовища зусилля університету «комерціалізувати» свої освітні програми та дослідницьку діяльність мають негативну символічно-психологічну завантаженість; вони не лише не викликають оплесків студентів та ентузіазму викладачів, а й навпаки – означають паразитування управлінсько-бюрократичної вертикалі на практиках, які вважаються щонайменше підозрілими. У середовищі соціологічних кластерів, безпосередньо не причетних до університетської життєдіяльності, згадки про комерціалізацію університетської освіти викликають ще нижчий рівень довіри, балансуючи між прохолодною недовірою та ідіосинкразією – відвертим відторгненням.

Істотно корелює з аспектом маркетизації та комерціалізації аспект ендавменту – фінансових пожертв спонсорів на користь вищого навчального

закладу. Показовим є приклад колишнього мера Нью-Йорка, мільярдера Майкла Блумберга, який пожертвував університету Джона Хопкінса, в котором колись навчався, \$1,8 млрд. В Україні вже є свої мільярдери, але ще немає Майклів Блумбергів, які зробили б хоча б суто символічні пожертви. То чим же в такому разі тематика ендавменту цікава і повчальна для освітнього середовища і формування освітньої політики України?

Перша причина пов'язана з намірами здійснити докорінний перерозподіл видатків на освіту загалом і на вищу освіту зокрема й насамперед. Показовою в цьому сенсі є така сентенція: «Якщо ми подивимося на структуру доходів західних вузів, то побачимо, що частка плати за навчання становить у середньому лише 25%. Наприклад, американська статистика показує, що у США плата за навчання у державних університетах становить 22,8%, а у приватних – 32,5% від загального бюджету. Аналогічна картина у багатьох європейських країнах. А у нас до 70% доходу вишів складає саме плата за навчання. Питома вага науки – від 5 до 10%» [160].

Однак, ендавмент – це не магічна чарівна паличка, яка одним помахом переформатовує реалії в освітньому середовищі на принципах рентабельності й раціоморфності всіх прийнятих рішень. Так само й фінансова автономія університетів не є панацеєю перманентного підвищення якості освіти й формування взірцевого світоглядно-етичного клімату в закладі вищої освіти. Це добре зрозуміли в США, якими прокотилася низка резонансних скандалів щодо відсутності обмежень заробітних плат управлінського персоналу університетів.

Минулого року Міністерство освіти США виділило \$14 млрд на фінансову підтримку американських університетів. Зокрема, Колумбійський університет отримав допомогу обсягом \$12,8 млн – і це при тому, що в його розпорядженні перебуває цільовий капітал обсягом \$11 млрд. Президент Колумбійського університету (Columbia University) призначив собі річну зарплату на рівні \$2 млн – тобто в межах шостої частини федеральної допомоги. Президент Пенсильванського університету (University of

Pennsylvania) Емі Гартман не обмежилася цим «сирітським» рівнем і виділила собі на зарплату в 2020 році \$3 млн. Єдиний університет, який відмовився від фінансової допомоги Міністерства освіти США виявився Гарвард (Harvard University) – та й то лише тому, що в ЗМІ піднялося цунамі з приводу безпрецедентної жадібності (Гарвард, який володіє цільовим капіталом обсягом \$40 млрд, на той час збирався «з вдячністю прийняти федеральну допомогу» в 1000 разів меншу – на рівні \$40 млн). Мічиганський університет (University of Michigan) має на своїх банківських рахунках понад \$12 млрд у 2020 році витратить понад \$8 млн на зарплату тренера своєї футбольної команди, а Університет штату Огайо (Ohio State University) виділив своїм тренерам з футболу \$11 млн.

Як доводить сучасний досвід США, найбільш вразливим для перспектив функціонування ЗВО аспектом ендавменту є вплив спонсорів на призначення прецидента і наглядової ради університетів, які формують університетську політику в найширшому діапазоні – від запрошення тих чи інших викладачів і до специфіки внутрішнього режиму життєдіяльності студентських кампусів. Ці ризики вже потягли за собою численні негативні наслідки й спотворення у вигляді засилля лівацької, неомарксистської і маоїстської професури в гуманітарному секторі провідних університетів, що входять до так званої Ліги Плюща (Ivy League). Саме студенти цих провідних університетів «відзначилися» безпрецедентною мовою ненависті (hate speech) в період відповіді Ізраїлю на терористичні акти ХАМАСу. Це призвело до того, що Комітет Палати представників з питань освіти Конгресу США провів слухання на тему «Відповідь Колумбійського університету на антисемітизм», на якій було заслухано президентку Колумбійського університету Мінуш Шафік (Columbia President Minouche Shafik) [406].

Попри те, що відповідь була визнана «незадовільною і неприйнятною», організаційно в чинному статус-кво нічого не змінилося: президентка Колумбійського університету (яку, як стверджують більшість соціальних мереж, «було призначено на знак подяки за щедрі пожертви Катару і

Об'єднаних Арабських Еміратів») продовжила обіймати вже звичну їй посаду, а лівацька професура так само продовжує здійснювати індоктринацію і промивання мізків представникам «золотої молоді» США.

Так працює університетська автономія – між іншим, ще одна «панацея» в розумінні тих, хто формує вітчизняну освітню політику чи, принаймні, здійснює істотний лобістський вплив на її формування. Як іронізували американську колумністи, чинний статус університетської автономії в США доводить ситуацію до абсурду, оскільки позбавити посади президента чи професора університету можна лише в разі активації кримінальної справи, яка, в свою чергу, виявляється можливою лише за фантастичної умови – коли президент чи професор публічно визнають, що вони антисеміти, канібали чи педофіли. А втім, навіть такий перебіг подій не може бути гарантією відсторонення, бо завжди можна подати апеляцію – мовляв, «такі фантастичні визнання апіорі свідчать про тимчасову ментальну недієздатність їхніх авторів», тому «їм просто треба дати відпочити, щоб вони, сповнені сил і натхнення, продовжили свою благородну і вкрай необхідну для суспільства працю».

3.2. Особистісний розвиток як стратегема ефективності та якості освіти

У попередньому підрозділі вже йшлося про те, що одним із основних факторів, який здійснює парадигмальну демаркацію сучасного поля інтелектуальної напруги в освітній сфері, є антагоністична дихотомія моделі ринку та моделі культури. Якщо модель культури наполягає на визначальності особистісного розвитку для перспектив нарощування функціональної ефективності освіти і якісного рівня її результатів, то модель ринку, формально не заперечуючи пріоритет особистісного розвитку, практично його елімінує чи, принаймні, зводить до підлеглого статусу – своєїрідної «пожежної

команди», призначеної для гасіння чергових пожеж у сфері освітнього і загальносуспільного ринку.

У цьому контексті В. Левкулич слушно наполягає на «необхідності переосмислення покликання університету, його ідеї та ідеалів, принципів і пріоритетів функціонування. Враховуючи, що університети все більшою мірою переймають лідерські функції своєрідних локомотивів і концептуальних моделей розвитку сучасного суспільства, пріоритетного значення набуває та сукупність змістовних маркерів, з якою університет асоціюється на рівні суспільної свідомості: одна річ, якщо університет у своїй життєдіяльності керуватиметься пріоритетами соціального блага, а зовсім інша – якщо він функціонуватиме на принципах жорсткої маркетингової моделі та егоїстичного прибутку» [98, с. 111].

Освітнє середовище – це сукупність умов, які впливають на процес навчання та розвитку особистості. Воно включає в себе не лише школи, університети та інші навчальні заклади, а й соціокультурний контекст, сімейне оточення, технології, доступність ресурсів та чимало інших факторів. «Стратегічне покликання освіти загалом і освіти сучасного гатунку зокрема актуалізує потребу освітнього середовища як сукупності можливостей, умов і засобів розвитку особистості» [28, с. 98]. Власне, автономія освітнього середовища в сенсі функціональної автономії є доволі обмеженою, позаяк її покликання пов'язане не з нею самою, а з нарощуванням сукупного обсягу особистісних потенціалів: саме цей показник (критерій) визначає ефективність освітнього середовища *post factum*.

Відповідно до концептуальної формули Е. Брайтмена, «особистість віддзеркалює складний, але самототожний, активний, вибірковий, чуттєвий досвід свідомості, яка пам'ятає своє минуле, планує своє майбутнє, взаємодіє зі своїми підсвідомими процесами, тілесним організмом, природним і соціальним оточенням, а також спроможна оцінювати і скеровувати себе засобом як раціональних, так і ідеальних норм» [234, с. 107].

Зрештою, що актуалізує увагу на адресу фактора особистості й особистісного розвитку? На це питання існує чимало конкурентоспроможних відповідей. Зупинимо свою увагу хоча б на такому поясненні: «Значущість особистісного формату полягає вже хоча б у тому, що саме він визначає світоглядно-аксіологічні пріоритети життєдіяльності людини, детермінує характер її взаємин зі світом. Особистість не може бути редукована до абстрактних і загальних принципів. Вона завжди залишається конкретною, унікальною і неповторною» [28, с. 94].

Одним із ключових імперативів особистості є трансгресія – не випадково Умберто Еко застосовував термінологічний конструкт «особистісна трансгресія». Власне, що таке трансгресія? Це перманентна готовність вийти за свої межі, кинути виклик недосконалості, зробити зусилля над собою з метою подолання своїх недоліків, щоб бути кращою версією самого себе. Це також світоглядна і життєдіяльнісна проєктивність – реагування на явища, події і тенденції не в режимі *post factum*, а превентивно, на випередження. Очевидно не варто розлого пояснювати очевидне: саме завдяки особистісній трансгресії наші предки колись наважилися вийти з печер, зробили перше колесо, приручили й одомашнили тварин, засіяли поле злаками, а згодом полетіли в космос.

Словосполучення «особистісна трансгресія» є не випадковим: обидві складові мають взаємодоповнююче смислове навантаження – з одного боку, особистість априорі неможлива за відсутності трансгресії; а з іншого боку, трансгресія апостеріорі передбачає наявність особистості як суб'єктного стрижня трансгресії.

Тепер сформулюємо кілька найбільш алармістських запитань, які, попри свою очевидність, чомусь постійно залишаються на периферії уваги. Отже, чому володіючи низкою феноменальних світоглядних чеснот та інструментальних переваг особистісна трансгресія не має на рівні суспільного праксису загалом і освітнього середовища зокрема, висловлюючись фігурально, розстеленої червоної килимової доріжки? Чому за буттєвий статус

особистісної трансгресії доводиться щоразу боротися, вкотре теоретико-концептуально доводячи те, що практика вже неодноразово переконливо довела?

Врешті, невже не зрозуміло, що особистісна трансгресія є очевидним благом для суспільства загалом, а відтак – і для кожного члена суспільства й сфери суспільної життєдіяльності зокрема? Щоб переконливо відповісти на підсумкове останнє запитання, сформульоване в контекстуальності й предметній модальності насамперед філософії освіти, необхідно вдатися до послуг інтерпретативних ресурсів суміжної сфери знань – соціальної філософії.

Отже, соціальна філософія та її Альтер-Его філософія історії пояснюють такий дивний і навіть курйозний в розумінні філософії освіти феномен наступним чином: фундаментальна проблема як суспільного буття, так і суспільної свідомості пов'язана з тим, що людина, будучи тісно прив'язаною до соціального контексту (вимог, нормативів, стереотипів тощо), тим не менше, продовжує залишатися індивідом, який функціонує в автономному режимі, керуючись насамперед власними, а не суспільними резонами (смыслами й значеннями), потребами й інтересами. Такий, послуговуючись терміном Еріха Фромма «антисоціальний егоїзм» пояснює феномен поширеного блокування на індивідуальному рівні ініціатив та опцій, які є вочевидь вигашеними, а відтак – достеменно бажаними на загальносуспільному рівні.

Тепер, послідовно застосовуючи запитальний підхід Сократа, сформулюємо ще одну дражливу сентенцію: чим обумовлений «антисоціальний егоїзм» у випадку блокування особистісної трансгресії як буттєвої перспективи, котра володіє беззаперечними загальносуспільними перевагами? Причини можуть бути різними, а основна з-поміж них полягає в тому, що загальносуспільні переваги можуть входити в протиріччя з особистими інтересами, можливостями й перспектива – і тоді, власне й спрацьовує, послуговуючись терміном Річарда Докінза, «егоїстичний ген».

У даному разі доводиться мати справу саме з тим випадком, який окреслений афоризмом «чим темніше небо довкола мене, тим яскравіший вигляд має моя тьмяна зірка». Це може здатися дивним і навіть неймовірним, проте в суспільства, попри величезний історичний досвід та інструментальний вплив на індивіда, досі нема дієвих засобів, які стали б на заваді егоїстичному волюнтаризму й управлінській тиранії, позаяк у «тьмяної зірки» завжди знайдеться кільканадцять можливостей, які за формальними ознаками переконливо пояснюватимуть доцільність блокування особистісної трансгресії в кожному конкретному випадку.

Тут не йдеться про трансепохальне риторичне протистояння – точніше, можливо варто констатувати наявність протистояння трансепохального, проте аж ніяк не риторичного, бо ніхто не наважиться публічно визнати справжні мотиви фактичного блокування й латентної дискредитації особистісної трансгресії: оприлюднюватимуть які завгодно причини, окрім ключової і визначальної – «чим темніше небо довкола мене, тим яскравіший вигляд має моя тьмяна зірка». В кожному разі єдиним більш-менш дієвим засобом протистояння особистісній сірості залишається просвітницька популяризація особистісної трансгресії – так, це більшою мірою романтично, ніж прагматично, однак маємо те, що маємо.

Тому важко спростувати аналітичний вердикт, відповідно до якого «хоча концептуальний акцент епохи Відродження про пріоритетне формування університетами повноцінних особистостей і в наш час ніхто не наважується поставити під сумнів, проте пієтет на адресу особистісного стрижня насправді є суто формальним і ритуальним, здебільшого слугуючи лише димовою завісою для цілепокладаючої ієрархії, в межах якої особистісний розвиток має в кращому разі маргінальний статус» [98, с. 111].

Не випадково, «якщо відвідати офіційну сторінку найкращих університетів світу, то в рубриках «пріоритети діяльності», «місії» та «візії» абсолютної більшості з них ми натрапимо на дуже споріднені лаконічні маркери на кшталт «особистісний розвиток», «особистісне зростання»,

«генерування особистісного капіталу» тощо. Такий результат зовсім не випадковий: він віддзеркалює класичне розуміння покликання університету як освітнього закладу топ-рівня. За логікою речей, освітнє середовище має бути підпорядковим потребам втілення на практиці саме цієї теоретико-концептуальної мети. Але чому в багатьох вирадках під час переходу від методологічного до методичного рівня доводиться мати справу зі втратою фундаментальної кореляції функціоналу освітнього середовища та цільового покликання освіти? Чому доводиться констатувати не *еволюцію*, а *de-facto інволюцію* світоглядного рельєфу освітнього середовища?» [28, с. 92-93].

У контексті попередньої аргументації відповідь на сформульоване запитання цілком логічно вмотивована й навіть очевидна: «Таке явище набуло ознак мегатренду сучасності зовсім не випадково, воно має хоч і дещо опосередковане, проте цілком тривіальне пояснення: провідні аналітики сучасності в один голос констатують украй небезпечну тенденцію нашого сьогодення – відбувається світоглядне збіднення й спрощення, культивується квантитативне, гедоністичне, примітивно-прагматичне й навіть суто бухгалтерське ставлення до основних факторів життєдіяльності» [28, с. 93].

Така, з дозволу сказати, «варваризація суспільних зв'язків» призводить, як писав у праці «Слова та речі» (1966) М. Фуко, до «смерті людини», до побудови принципово антигуманної системи, котра перетворює індивіда не на мету, а на засіб – один з багатьох інструментів суспільного розвитку. Відповідно, здебільшого цінується не стільки непересічний потенціал людини, скільки її утилітарні інструментальні можливості. Суспільство скеровує основні зусилля на винаходи все більш досконалих, витончених методів дресирування, зомбіювання і маніпулювання внутрішнім світом людини. З'являється одновимірний індивід – індивід, позбавлений самості, саморефлексії, індивідуальної унікальності, обличчя, точки зору і навіть голосу. Це конформіст, який *de facto* капітулював перед бюрократичною раціональністю. По суті, він уже й не людина, а лише маріонетка, гвинтик у

жорстко корпоративній і знеособленій системі технічно-бюрократичного відтворення.

У кожному разі критично важливо, щоб освітнє середовище стимулювало розвиток повноцінної особистості у взаємопотенціуючій єдності таких аспектів, як інтелектуальні, емоційні, соціальні та фізичні особистісного статус-кво. В. Андрущенко слушно зазначає, що «єдність людства, яка у якості генералізуючої тенденції все більш впевнено заявить про себе десь з середини століття, поставить вимоги цілісного розвитку людини як носія культури загальнолюдського штибу, що в свою чергу обумовить завдання освіти як інструмента формування цілісного образу світу, універсальності культури й безмежжя розвитку людини, насамперед, у духовному вимірі» [6, с. 22].

Як аргументовано стверджує В. Левкулич, «абсолютна більшість дослідницького середовища визнає взірцевість інтелектуальної парадигми епохи Відродження, відповідно до якої покликанням *studia humanitatis* (себто гуманітарних наук) є формування повноцінних особистостей у максимально розлогому діапазоні профільних сенсів – світоглядному, громадянському, аксіологічному, етичному, деонтологічному тощо. Особистість саме такого формату постає своєю рідною конвертацією соціального капіталу, якому, на відміну від інших типів капіталу (людського та природного), притаманний унікальний спосіб передачі – засобом культурних механізмів на кшталт традицій, звичаїв, релігії тощо» [98, с. 110].

Проблема полягає в тому, що, як слушно зауважує В. Андрущенко, «світ якось непомітно втратив віру в особистість й все більш конкретно замислюється над змінами, які мають відбутися в основних сферах суспільного життя. Якісні характеристики майбутнього століття, а разом з тим і параметри розвитку його освіти сформуують чотири основних суб'єкти: а) вчений, який утвердить новий суспільний статус науки, а разом з нею – характер і зміст перебігу суспільних процесів; б) політик, який завершить формування політичної єдності Європи й розпочне політичну консолідацію світу на демократичних засадах; в) виробничник, який принципово змінить

контури сучасного виробництва, здійснить масовий перехід до ринкових відносин та високих технологій; г) духовник (учитель), який утвердить нову духовну атмосферу на континенті і в світі, задасть параметри розвитку культури в національному й загальнолюдському вимірах» [6, с. 16].

Освітнє середовище спроможне стимулювати особистісний розвиток споживачів освітніх послуг у різний спосіб – зокрема, засобом

- активного навчання: транспарентні дискусії, колективна робота, проєктивні підходи до сприйняття дійсності та евентуальності сприяють розвитку аналітичних та критичних мисленнєвих навичок, а також здатності до співпраці та комунікації, яка забезпечує синергетичний ефект;

- диверсифікованості методів навчання та видів діяльності: освітнє середовище, яке пропонує різноманітні види діяльності та методи навчання, допомагає реципієнтам освітніх послуг максимально розкрити свої індивідуальні сильні сторони та інтереси. Це сприяє розвитку самосвідомості та самореалізації;

- стимулюючого середовища, яке заохочує розвиток творчих навичок, креативність, інноватику і трансгресію – вихід за існуючі світоглядні, аргументаційні та дослідницькі межі;

- розвитку емоційного і соціального інтелекту у спосіб удосконалення навичок співпраці, емпатії та ефективної комунікації.

Сукупно наведені фактори істотно сприяють формуванню особистості та її поступальному саморозвитку.

М. Гриценко слушно зазначає, що, «оскільки показники гуманітарної та духовної культури самі по собі не підлягають безпосередньому виміру в силу своєї латентності, при оцінці рівня оволодіння студентами цими компонентами необхідно виходити не стільки з конкретних знань, скільки з аналізу діяльності учнів, в якій об'єктивно відображаються провідні складові їхнього внутрішнього світу. Відповідно, про наявність чи відсутність, а також ступінь сформованої духовної (і конкретно – гуманітарної) культури у студента можна судити за такими показниками, як: наявність, глибина і

широта гуманітарних знань; зміст і розвиненість духовних потреб; система ціннісних орієнтацій та соціальних норм, якими він керується в різних сферах діяльності; його ідеали, ступінь його включеності у навчально-пізнавальну та соціально-культурну діяльність» [58, с. 236].

Принагідно зазначимо, що «кожен із цих критеріїв можна розкласти на більш конкретні показники, а саме: а) знання (філософські, етичні, правові, естетичні, політичні і т. д.); індикатори наявності або відсутності відповідних знань, такі як традиційні форми проміжного та підсумкового контролю та тести, система атестації; б) потреби (в спілкуванні, самореалізації, свободі, взаєморозуміння, пізнанні, любові, самоповазі, самопізнанні (рефлексії), розумінні сенсу життя); критеріями оцінки рівня сформованості перерахованих духовних потреб виступають час, що витрачається студентом на їх задоволення, а також кількісні та якісні показники діяльності, в) ціннісні орієнтації (загальносвітоглядні, моральні, художньо-естетичні, правові, політичні тощо)» [58, с. 236-237].

Зміст освітнього середовища тісно корелює зі стратегічним покликанням освіти, а воно, в свою чергу, передбачає приділення пріоритетної уваги особистісному зростанню. Чому? Та тому, що саме від реалізації особистісного потенціалу залежить ефективність життєдіяльності людини і суспільства. За відсутності особистісного розвитку розвиток суспільства неможливий у принципі, оскільки розвиток суспільства – це не що інше, як сукупний розвиток його особистісних форматів.

Тому «вища освіта має забезпечити інтенсивне професійно-інтелектуальне зростання особистості. Вона має стати дійсно «вищою освітою», здобуття якої буде потребувати значних інтелектуальних, моральних і вольових здібностей і зусиль особистості. Формальне здобуття вищої освіти стане анахронізмом. А це означає, що «перейти Рубікон» зможе лише той, хто має для цього необхідні задатки, високу загальноосвітню підготовку, силу волі й прагнення здобути вищу освіту відповідної якості. Посередність вершин вищої освіти у XXI столітті не здолає» [6, с. 19].

Між іншим, інколи внесок популярної культури є незрівнянно більшим і значущим для становлення світоглядного стереотипізму епохи, ніж десятки концептуальних академічних розробок. Варто згадати хоча б концепт «breeks in the wall» рок-групи «Pink Floyd» із легендарної рок-опери 1979 року, який привернув увагу до особистісного розвитку як ключового цільового орієнтира освіти і, відповідно, до категоричної неприйнятності уподібнення учня (і загалом кожного реципієнта освітніх послуг) цеглині в тій стіні, котра відмежовує управлінську верхівку освіти й суспільства від буттєвих реалій соціуму, від його потреб, а також загроз, проблем і викликів, що стоять перед ним.

Проблема полягає в тому, що перетворення учня на зручний і слухняний інструмент спроможне задовольнити лише вузькокорпоративні інтереси вузького прошарку управлінської вертикалі, а в абсолютній більшості випадків відверто дисонує, контрастує і стає на заваді втіленню як національних інтересів загалом, так і індивідуальних інтересів кожного споживача освітніх послуг, якому така система освіти й виховання блокує шлях до повноцінного особистісного розвитку, бо є фактичним антиподом і антагоністом парадигми особистості як цільового орієнтира освітніх пріоритетів і преференцій.

У фаховому середовищі сформовано консенсусне уявлення з приводу того, що «нова парадигма освіти потребує рішучого й водночас осмисленого, збалансованого переходу від утилітарно-прагматичних цілей освіти як сукупності знань, умінь і навичок до фундаментальної гуманістичної мети – особистісного розвитку як імператива людської повноцінності» [28, с. 95].

Зрештою, аспект утилітаризму й прагматизму потребує додаткових роз'яснень: насправді фактор особистісного розвитку цілком вкладається в стратегічне розуміння утилітаризму й прагматизму, заперечуючи лише ситуативний, короткотерміновий, тут-і-тепер утилітаризм і прагматизм, який відштовхується від сьогочасного зиску, переваг і комфорту. Це нагадує дихотомійну несумісність парадигм «коротких» та «довгих» грошей в сфері

інвестицій: ті, хто спрямовують свої фінансові зусилля на отримання максимальних прибутків у стислі терміни, опиняться в програшній ситуації на довгій інвестиційній дистанції; а ті, хто має в своєму розпорядженні стратегему отримання максимальних прибутків на віддалену перспективу, опиняються в програшній ситуації на найближчу перспективу.

Одна з ключових проблем освітнього простору України (зрештою, не лише України) пов'язана з тим, що управлінсько-бюрократична вертикаль в абсолютній більшості випадків робить вибір на користь парадигми «коротких грошей». Це обумовлено тією простою обставиною, що цій соціальній прошарці критично необхідний сьогочасний успіх – навіть якщо він досягається коштом стратегічних втрат. Тут простежуються виразні аналогії із сільським господарством, де простежується нібито нелогічна тенденція брати землю в оренду лише на декілька років: здавалося б максимальні прибутки можна отримати тоді, коли ти по-господарськи й відповідально розпоряджаєшся землею впродовж десятиліть. Але який сенс арендувати землю на таких умовах, якщо можна без жодних сівозмін та інших культивуаційних заходів максимально виснажити землю за декілька років, отримати знову-таки максимальні прибутки і накинути оком на наступну ділянку, яка ще не зазнала варварської експлуатації.

Аналогії з особистим розвитком доволі прозорі: навіщо вкладати ресурси й зусилля в цей потенціал, якщо його плодами бюрократ і управлінець не має змоги скористатися на свою користь? Звичайно, це питання має право на існування як у звичайній, так і в риторичній модальності, адже певна частина бюрократів і управлінців навіть попри відсутність особистого зиску зроблять вибір на користь зусиль з підтримки особистісного розвитку. Але в сфері прийняття доленосних політичних рішень ключового значення набуває не рятівний громадянський та етичний стрижень окремих репрезентантів політико-управлінської вертикалі, а діаметрально-протилежний полюс – можливість зловживань у принципі: якщо вона не викорінена на законодавчому, інституційному і процедурному рівнях, то така країна замість

утілення в життя наступних планів, приречена на пошуки виправдань з приводу того, чому не втілені плани попередні.

Як слушно зазначає І. Левчук, «стратегічне призначення людського потенціалу стосовно забезпечення конкурентоспроможності держави визначається політикою її ставлення до його розвитку та захисту» [101, с. 11]. А що стосується критеріального розмежування категорій людський капітал та людський потенціал, то відмінність між ними «лежить у площині вроджених та набутих здібностей людини щодо її реалізації в системі суспільних відносин, відповідно до чого людський капітал розглядається як «набута властивість людини без самої людини спільно з іншими людьми», а людський потенціал розглядається виключно як вроджена властивість, яка визначає ментальну практику життєдіяльності людини в сучасних умовах суспільного розвитку. Людський капітал відображає загальносоціальний контекст життєдіяльності людини, тоді як людський потенціал відображає суб'єктно-гносеологічний та загальнометодологічний рівень буттєвості й життєдіяльності людини, враховуючи різні аспекти, включно з екзистенційними» [101, с. 8].

Провідні вітчизняні дослідники зазначають, що «дві третини національного багатства сучасної економіки посідає людський капітал, який формується саме у вищій освіті. Понад 50% ВВП країни виробляють спеціалісти з вищою освітою. Більше того, вища освіта дає людині три основні можливості – бути розвиненою особистістю, успішною в житті, конкурентоспроможною на ринку праці. Якісною можна назвати таку вищу освіту, яка забезпечує реалізацію всіх цих трьох можливостей» [84, с. 119].

Варто зазначити, що, на відміну від інших типів капіталу (людського та природного), соціальному капіталу притаманний унікальний спосіб передачі – засобом культурних механізмів на кшталт традицій, звичаїв, релігії тощо. Соціальний капітал передбачає і вимагає адаптації до культурно-етичних норм конкретного соціуму, засвоєння визначальних чеснот і змістовних маркерів. «Якщо в концепції людського капіталу інвестиції в людину є передусім

засобом збільшення продуктивності праці й прибутку, чим і визначається їхня ефективність, то в концепції людського розвитку метою є високоосвічена, всебічно розвинена людина. Що стосується людського потенціалу, то це сукупні здібності та вміння індивідів до інтелектуальної, творчої, розумової, економічної, культурної діяльності з метою індивідуального та суспільного розвитку. Втім, протиставляти ці два фактори людському капіталу не варто, оскільки і людський розвиток, і людський потенціал є достеменно необхідними передумовами людському капіталу. Між цими чинниками існує пряма, лінійна залежність» [165, с. 60].

Водночас не варто випускати з поля зору численні ризики, виклики і проблеми, так чи інакше обумовлені капіталізацією особистісного та соціального потенціалу – зокрема, «динамічний розвиток суспільства, повсюдні заклики до зростання людського капіталу з економічно вигідною складовою частиною затягують освітній процес у круговерть гри, правила якої формуються стихійно та нашвидкуруч. Останнє призводить до того, що освітнє середовище поступово перетворюється на експериментальну лабораторію, яка не встигає проводити дослід, здебільшого запускає в розробку «сирий матеріал».» [56, с. 11]. Це – дуже влучне змалювання діагностики, яка визначає проблемний статус-кво освітнього середовища сучасного гатунку.

Важко заперечити концептуальну формулу, відповідно до якої «якщо для університету його позиціонування з моделлю нарощування людського капіталу не є порожнім звуком ритуального популізму, то треба нарешті вийти із зони комфорту й зробити кроки назустріч відновленню його фундаментальної місії і покликання – всебічному розвитку Особистості. Інакше, проснувшись одного ранку, ми зробимо шокуєче відкриття: всі негативно-фантастичні ознаки антиутопічного суспільства, змальовані Олдосом Хакслі в його «дивовижному новому світі», насправді вже є узвичаєною нормою нашої повсякденності. Враховуючи, що сьогодні

постає ілюстрацією ледве не покрокового втілення інструкцій з реалізацій антиутопій, дивуватися такій перспективі не варто» [99, с. 152].

На індивідуальному рівні мета і праксеологічне забезпечення процесу особистісного розвитку досягається засобом зосередження на таких аспектах:

1) саморефлексії – виділення часового ресурсу для аналізу своїх думок, емоцій та дій з метою виявлення недоліків та їх подальшої мінімізації;

2) самовдосконаленню як постійного прагнення бути кращою версією себе в усіх сферах життєдіяльності.

3) чіткого визначення цільових пріоритетів – формулювання конкретних і досяжних цілей (стратегем) особистісного розвитку, які конкретизуються тактичними кроками з їх досягнення;

4) приділення належної уваги міжособистісним відносинам, розвитку навичок спілкування, взаємодії, співробітництва та емпатії;

5) відкритості до нових викликів, які завжди означають не лише нові труднощі, а й нові можливості, що допомагають зростати як особистість;

6) розвитку й закріпленню нових навичок, а також вивчення нових предметних сфер (безвідносно до того, чи йдеться про мову, мистецтво, навички комунікування тощо) сприяють розширенню й поглибленню особистісного потенціалу.

Між іншим, «поняття особа як цілісність людини (лат. *persona*) та особистість як її соціальний і психологічний образ (лат. *personalitas*) мають істотні змістовні відмінності. Також слід розрізняти поняття індивід та особистість. Людина як частина роду (*Homo Sapiens*), як частина суспільства, є індивід. Про таку людину – біологічного чи соціального «атома» – нічого не відомо. Він анонім (за висловом С. К'єркегора) – лише елемент, частина, що визначається співвідношенням з цілим. Людина як особистість може утвердити себе лише шляхом вільного волевиявлення, за допомогою волі, яка долає обмеженість життя» [28, с. 94].

У резонансній книзі «Пилат та Ісус» Джорджіо Агамбен висвітлює ключову інтригу легендарного судового процесу, пов'язану з протистоянням

двох царств – людського та божественного, скороминушого та вічного. Драма людини і людства полягає в тому, що світ повсякденної кон'юнктури (критеріїв тут-і-тепер) уповноважений виносити вирок на адресу абсолютних критеріїв і цінностей. Значення ж цього історичного кейсу полягає в тому, що така проблемна модель є не конкретно-історичною, а трансісторичною – тобто її дилемна інтрига регулярно виринає і продовжуватиме виринати в історії людства, а це означає необхідність бути готовими до цих викликів інтелектуально, аргументаційно, аксіологічно, етично й деонтологічно.

Книга Ханни Арендт «Стан людини» досліджує логіку, що лежить в основі трансформацій від тоталітаризму до демократії [210]. Авторка слушно наполягає на істотності й визначальності прискіпливої уваги до аспекту як наслідків наших дій, так і бездіяльності, а також прийнятих нами саме таких, а не інших рішень. Схожими тематичними обширами оперує Рейнхольд Нібур у фундаментальній праці «Природа і доля людини» [340].

Резонансна книга Альфреда Адлера «Розуміння людської природи: психологія особистості» віддзеркалює холистичний особистісний підхід на прикладі висвітлення аспектів спогадів і мрій, сексуальності та невдоволеності дійсністю, а також комплексів неповноцінності та вищості [206].

А от професор Університету Нью-Брюнсвіка Рікардо Дюшен в алармістській праці «Фаустівська Людина в полікультурну епоху» шукає відповідь на фундаментальне запитання: «Що робить нас унікальними?» [266]. Відкидаючи домінуючі ліберальні та марксистські наративи, автор пов'язує походження європейської людини з детермінантою фаустівського духу, який стимулював інноваційність та креативність.

Фразі «все знайшли – от тільки людину загубили» цілком до снаги претендувати на чимало статусних номінацій: вона цілком може вважатися курйозом, парадоксалізмом, афоризмом, абсурдизмом тощо. Рефлексіям з цього приводу присвячена книга Джошуа Зубова «Епоха наглядного капіталізму: боротьба за майбутнє людини на новому рубежі влади» [408].

Фукідід не втомлювався повторювати, що *не стіни, а люди* роблять місто містом. У наш час усе дещо складніше: вірусне поширене ритуального «апелювання до людини й гуманізму не може слугувати концептуальною індульгенцією – такий аргументаційний акцент потребує конкретизації і уточнення змістовного як змістовного рельєфу людини, так і її відповідальності за своє покликання, за приведення дійсності у відповідність до очікувань» [28, с. 96]. Як тут не згадати гомункулуса Парацельса як алегоричне уособлення *недолюдини* – істоти, наділеної лише формальними ознаками людини, а насправді (в змістовному й фактичному сенсі) людини неповноцінної за одним із субстанційних (світоглядним, ментальним, моральним, фізичним) чи за всіма одразу критеріями.

У цьому контексті вочевидь неоднозначних і навіть курйозних ознак набуває людиномірність як утілення максими «людина – міра всіх речей». Ще більшою курйозністю позначена концептуальна модальність людини, якій повною мірою притаманне висміяне Фрідріхом Ніцше «людське, надто людське», але яка, попри це, нахабно присвоює собі статус Людино-Бога. Тут варто прислухатись як до антропологічної інтерпретації Вільгельма Дільтея, згідно з якою «ми не знаємо, ким є людина насправді» [26, с. 307], так і до антропологічного засновку Арнольда Гелена з приводу «фундаментальної недостатності людської природи» та її «обмеженості» [283, с. 118].

Розі Брайдотті та Франческа Феррандо взагалі наполягають, що «поняття «людина» потребує термінового перевизначення. На їхню думку, альтернативою може слугувати термін «постгуманізм», котрий віддзеркалює відповідальну посередницьку функцію людини в її тісному зв'язку з технологіями та екологією. Філософський ландшафт епохи смисло-значенневої кризи людини охоплює декілька концептуальних трендів – зокрема, постгуманізм, антигуманізм, трансгуманізм та об'єктно-орієнтована онтологія. У книзі «Філософський постгуманізм» здійснено детальний розгляд тем, які підпадають під «постлюдську» парасольку – зокрема, антропоцену, штучного інтелекту та деконструкції людини» [28, с. 96].

Тут варто взяти до уваги концептуальний наголос із приводу того, що «не варто сакралізувати «світоглядні цінності та духовні виміри буття», бо хоча вони й справді «відіграють ключову роль у становленні людини», проте змістовний діапазон такої «людини» надто розлогий і неоднозначний – буквально в межах від святого й рафінованого альтруїста до канібала й безнадійного егоїста. І все це – наслідок засвоєння якраз «світоглядних цінностей та духовних вимірів буття». Тому сказати «світоглядні цінності та духовні виміри буття» – це, за великим рахунком, не сказати нічого: треба знову-таки конкретизувати змістовні критерії й ознаки як світоглядних цінностей, так і духовних вимірів буття» [99, с. 142].

Абрахам Маслоу привернув увагу до характерної особливості людського ества: абсолютна більшість людей на порозі смерті жалкує не з приводу того, *що вони зробили* (безвідносно до того, наскільки б амбівалентним, суперечливим, непристойним, цинічним і навіть жахливим зроблене не було), а з приводу того, *чого вони не зробили*, не встигли зробити, не наважилися зробити. Оскільки наведена особливість володіє надзвичайно високим ступенем соціологічної вибірки, то вона є водночас і закономірністю, яка в даному разі віддзеркалює вже окреслений вище трансгресійний і проєктивний первень людської природи, цінність і значущість фактора проєктивності для абсолютної більшості людей.

Книга «The Posthuman» професора Утрехтського університету та директора-засновника Центру гуманітарних наук Розі Брайдотті зробила вагомий внесок у сучасні дебати про феномен постлюдського [232]. Сучасні дебати про постлюдське стосуються багатьох проблемних аспектів – цифрового «іншого життя», штучного інтелекту, репродуктивних технологій, генетично модифікованої їжі тощо. Йдеться про ті атрибути глобалізованої сучасності, які розмивають традиційну різницю між людиною та тими, чий ідентитет людини є сумнівним. Ці та інші виклики нашого сьогодення стирають усталені відмінності між людиною та іншими, актуалізуючи тематику ненатуралістичної структури людини.

Розі Брейдотті осмислює, наскільки постгуманістичний рух витісняє традиційну гуманістичну єдність індивіда, але замість того, щоб сприймати цю ситуацію як втрату когнітивних та етичних орієнтирів, Брайдотті наполягає, що реалії постгуманізму і епоха постлюдини допомагає зрозуміти нашу гнучку й множинну ідентичність. Завдання постлюдського стану полягає в тому, щоб скористатися новими можливостями для соціальних зв'язків і побудови ефективного суспільства.допомагають нашим сучасникам зрозуміти свою гнучку й багатоманітну ідентичність. Авторка «The Posthuman» зазначає, що оскільки сучасна ринкова економіка намагається отримати прибуток від комерціалізації всього й уся, то це закономірно призводить до гібридизації, стираючи категоричні відмінності між людиною та іншими видами, рослинами й тваринами.

Розі Брейдотті стверджує, що людина ніколи не була нейтральною категорією, а завжди пов'язана насамперед із факторами влади і привілеїв [230]. Упевненість з приводу того, що дає необхідні й достатні підстави для твердження про фактичну наявність людини, відчутно похитнулася внаслідок радикальної критики гуманізму на рівні передовсім гуманітарних дисциплін. Постлюдське знання, як його розуміє Брейдотті, є не стільки альтернативною формою знання, скільки критичним заклик до побудови проекту, котрий витісняє некритичний антропоцентризм. Розі Брейдотті відрекомендує сучасну ситуацію в академічних гуманітарних науках з акцентованою критикою гуманізму та антропоцентризму «постлюдською конвергенцією», яка спонукає до ґрунтовних рефлексій з приводу того, ким ми стаємо в процесі становлення [231].

Розі Брейдотті також осмислює наслідки постгуманного переосмислення для феміністської теорії і практики. Вона визначає постлюдський поворот як конвергенцію між постгуманізмом, з одного боку, і постантропоцентризмом, з іншого, досліджуючи їхній взаємозв'язок і складний взаємовплив [229]. Брейдотті стверджує, що фемінізм у форматі соціальних рухів і політичних традицій постає одним із попередників

постгуманізму. Постлюдський фемінізм – це аналітична відповідь на сучасні виклики. Він окреслює як обмеження, так і потенціал феміністських політичних суб'єктів, коли вони протистоять пресингу сексизму, расизму, екоциду та неоліберального капіталізму.

Зосереджуючись на взаємозалежності між людиною, твариною та машиною, постгуманізм переосмислює значення людини, яке раніше превалювало у гносеології та епістемології. Цей рух кидає виклик деяким основоположним концепціям теорії освіти і наполягає на більш ретельному осмисленні аспекту сутнісних ідентитетів людини у сфері освітніх досліджень та в розробці навчальних програм. Автори книги «Постгуманізм і освітні дослідження» позиціонують постгуманізм як комплексний теоретичний проект із зв'язками з філософією, дослідженнями тварин, екологією, фемінізмом, біологією та пізнанням [381].

Книга Бреда Ретітфілса «Паралелі та відповіді на інновації в навчальній програмі: можливості постгуманістичної освіти» досліджує два тектонічних зрушення в історії та подальші реакції в навчальних просторах: перехід від усної культури до друкованої культури на межі XV та XVI століть та перехід від друкованої культури до цифрової культури на зламі XX та XXI століть і виникнення того, що Жан Бодрійяр назвав «гіперреальністю» [356]. Вістря авторської уваги зосереджене на варіативності відповідей на запитання: як нашому сучаснику, децентрованому силами гіперреальності, збалансувати своє людське єство з новими реаліями цифрового життя.

На переконання В. Левкулича, «справжній гуманізм вбачає глибинну цінність людини не в родовому, соціальному або взагалі в будь-якому типологічному аспекті, а навпаки – в особистісній автентичності людини, в її унікальності, неповторності й адекватності самій собі, позбавленій світоглядних, ціннісних, етичних і т. п. нашарувань зовнішнього середовища» [100, с. 84]. Автору треба віддати належне за таке влучне нагадування класичного розуміння, позаяк популістська, демагогічна та партійно-ідеологічна інерція з часом утвердила не лише в масовій, а й у спеціалізованій

(академічній) свідомості дещо іншу ієрархію змістовних критеріїв субстанціальності людини.

Щодо «нашарувань зовнішнього середовища» при бажанні можна сперечатися, адже, попри індивідуалізм, суб'єктивізм і егоїзм людина є достеменно соціальним явищем. А от щодо решти аспектів варто погодитися – як також із тим, що до гуманізму й особистісного розвитку поширена в наш час вірусна тенденція нарцисизму має вельми віддалений, а на додаток ще й антагоністичний стосунок. Цей аспект переконливо виклав професор історії Університету Рочестера Крістофер Леш у книзі «Культура нарцисизму: життя Америки в епоху зменшення очікувань» [319]. Автор аргументовано уподібнює нарцисизм індивідуальній недузі, яка наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть набула виразних ознак соціальної епідемії.

Фактично фактор нарцисистської гіпертрофії створив передумови для «ажіотажу довкола тематики лідерства: замість того, щоб намагатися збагнути справжнє покликання і відповідальність лідера, більшість неофітів цієї життєдіяльничної парадигми розбурхують своє уявлення лише статусом, правами і можливостями лідера. Як наслідок – усе частіше доводиться мати справу з руйнівним лідерством, яке здійснює деструктивний і руйнівний вплив на все і вся – починаючи із самого адепта лідерських повноважень і закінчуючи його підлеглими, соціальним оточенням і суспільством у цілому» [99, с. 146].

Цей аспект переконливо виклала Барбара Келлерман у книзі «Погане керівництво: що це, як це відбувається, чому це важливо» [311]. Авторка є керівником досліджень Центру громадського лідерства Гарвардського університету і має величезний досвід емпіричної систематизації уявлень про лідерство. Вона аргументовано заперечує популярну тезу про те, що тирани, корумповані виконавчі директори та інші особи, які зловживають владою, взагалі не є лідерами: на переконання Барбари Келлерман, це припущення небезпечно наївне, оскільки темна сторона керівництва – від жорсткості та черствості до корупції та самозакоханого нарцисизму – не є відхиленням. На

переконання авторки, погане керівництво є скоріше правилом, аніж винятком із нього, тому лідерство слід ретельніше аналізувати на предмет причинно-наслідкових зв'язків, аби нарешті надати йому суспільно бажаних особистісних і функціональних опцій.

З наведеною діагностикою виразно перегукуються рефлексії багатьох вітчизняних дослідників: «У цілому сучасна «індустрія лідерства» зводить своє покликання не до вдосконалення типів інтелекту та управлінського інструментарію, не до особистісної жертвовності й стоїчної готовності понести «хрест своїх переконань навіть на Голгофу», а до приємних ритуалів, дотепних перфоменсів, пафосних театральних ефектів і загалом до того ментального примітивізму, згідно з яким набути фактичного статусу лідера цілком можливо в доволі заощадливий спосіб – прослухавши кілька лекцій іноземних «гуру», переглянувши одну з багатьох інтернет-методичок під умовною назвою «Як оперативно й без зайвих клопотів набути лідерських кондицій» і взявши участь у кількох вебінарах» [98, с. 111-112].

Це – зразок надзвичайно влучного й доречного діагностування сучасних негараздів освітнього середовища в такій дражливій сфері, як лідерство: саме на наратив лідерства припадає чи не основна маса демагогічного паразитування і де-факто рейдерських спроб легалізувати себе як «перспективного управлінця». Такий механізм спрацьовує хоч і за примітивним, проте цілком діавим алгоритмом: варто зліпити докупити кілька сумнівних аргументів на користь свого «лідерського реноме», як факт недолугого управління втрачає своє критеріальне значення – і новоспечений лідер отримує черговий шанс на «пробу пера» в статусі управлінця. Фактично в багатьох випадках мантра лідерства постає своєрідним прототипом монголо-татарського ярлика на князювання.

До іронічної специфіки вітчизняного лідерського тренду привертає увагу З. Самчук: «Вишукана іронія і водночас гротеск полягає в тому, що автентичних лідерів в принципово антимеритократичній системі суспільно-політичного ліфтингу сучасної України обмаль, а ті, хто на себе приміряють

цю роль, не просто не відповідають елементарним вимогам лідерства, а й постають виразним утіленням антиподів і антагоністів справжнього лідерства. На додаток вони ще й блокують створення належного середовища для культивування лідерства: і, правдоподібно, роблять таку чорну справу з тією тривіальною метою – щоб самим не опинитися на смітнику Історії».» [163, с. 39-40]. Це – ще один істотний проблемний аспект інформаційної експлуатації лідерського нарративу, а саме: праксеологічне загалом і просадове зокрема блокування справжнього лідерства призводить до поглиблення політико-управлінської стагнації і вибору таких стратегем розвитку. Які відповідають потребам не країни в цілому й не освітнього середовища зокрема, а особистим інтересам квазілідерів.

Книга «Освітнє лідерство та Мішель Фуко» професора освітньої політики Університету Йорк-Сент-Джон Дональда Гілліса презентує критичний аналіз сучасного дискурсу лідерства в освіті [285]. Автор наполягає на інструментальній ефективності критики як засобу підвищення ефективності та водночас переконливої верифікованості концептуальних тенденцій (на кшталт різноманітних версій лідерства) та управлінських рішень в освітній сфері. Дональд Гілліс привертає увагу до значення культури *конкурентного лідерства*, а відтак – і до проблеми відсутності повноцінного конкурентного середовища як передумови конкурентного лідерства. Управління з позиції лідерства розглядається автором крізь призму як *розподіленого лідерства*, так і *керівника-особистості*. За концептуалізованою автором версією, в основі розподіленого лідерства лежить групова якість (колективна компетентність), що є альтернативою «героїчному індивідуальному лідерству».

3.3. Управлінські пріоритети ефективного освітнього середовища

Перспективи вдосконалення освітнього середовища і поступального підвищення рівня його ефективності істотно обумовлені управлінською

дієздатністю й компетентністю – спроможністю, по-перше, коректно визначити ключові управлінські пріоритети, а, по-друге, належним чином утілювати, імплементувати їх на практиці. В цьому контексті необхідно зауважити важливу статусну ознаку освіти, пов'язану з тим, що, «на відміну від більшості соціальних інститутів, освіта є не лише *об'єктом*, а й *суб'єктом* суспільної життєдіяльності – в тому розумінні, що вона постає не тільки слухняним виконавцем політико-управлінських регламентацій, а й, у свою чергу, здійснює істотний зворотний вплив на політико-управлінську вертикаль і життєдіяльність суспільства в цілому. Щоправда, на відміну від *об'єктного* статусу, який для освіти є *імперативним*, *суб'єктний* статус наділений *атрибутивними ознаками* – тобто він не гарантований, а існує на рівні можливості й потенціалу, який активується (чи не активується) за відповідних умов. Реалізація такої можливості на практиці пов'язана з рівнем мислення й світогляду, зі спроможністю осмислити наявні реалії, виклики й небезпеки, а також зробити з них належні й своєчасні висновки» [27, с. 43].

Відтак, саме рівень мислення і адекватність світогляду реаліям об'єктивної дійсності загалом і в освітньому середовищі зокрема набуває не просто важливого, а вирішального значення для перспектив забезпечення освіти суб'єктним, самореферентним статусом. Однак, треба визнати, що наполягання на суб'єктному статусі освіти не надто доречні за умов, коли «відчувається небезпечна для адекватного сприйняття дійсності й наслідків такого сприйняття на рівні політико-управлінських практик нестача системного, критичного чи хоча б аргументованого аналізу стану речей – того, що англійською мовою артикулюється словосполученням «a typically brilliant and hard-hitting analysis». Натомість доводиться мати справу із суцільними ерзацами, некритично й нашвидкоруч запозиченими «методичками щастя» і клішованим мисленням, яке слугує живильним середовищем для когнітивних спотворень, маніпуляцій, пропаганди тощо. Це цілком вкладається в дотепну дефінітивну формулу схоластики як різновиду дозвілля, звільненого від нагальності світу» [164, с. 186-187].

Оскільки реалії функціонування університетів відображають топ-рівень поточного й перспективного стану справ в освіті, в освітній сфері й освітньому середовищі, то ефективність управління освітнім середовищем сучасного гатунку методологічно цілком коректно відстежується на рівні специфіки управління університетом загалом і ефективності такого управління зокрема й насамперед. На думку більшості вітчизняних фахівців, експертів і аналітиків, «попри очевидну актуальність та необхідність розбудови механізмів публічно-громадського управління у вітчизняних університетах, можна констатувати певну спорадичність, несистемність, часто – формалізацію відносин (на відміну від побудови довгострокових взаємовигідних відносин, орієнтованих на досягнення конкретних результатів)» [29, с. 61].

Ситуація додатково ускладнюється тією обставиною, що, як слушно зазначає ректор Харківського гуманітарного університету Катерина Астахова, «нинішній стан справ суттєво відрізняється від історичних аналогів. По-перше, сьогодні реформування набуло перманентного характеру. По-друге, поштовхом до пошуку інших сценаріїв розвитку інституту освіти є вже не тільки й навіть не стільки невдоволення суспільства, скільки видима невідповідність між потребами, що диктуються часом, і тими результатами, які освіта (за сьогоднішньої її структури й організаційно-управлінської схеми) може давати» [11, с. 19]. І треба визнати, що зауважена К. Астаховою невідповідність має тенденцію до увиразнення і поглиблення. Крім того, простежується характерне політико-управлінське know-how: щоб не нести відповідальність за невідповідність результатів певним потребам, відбувається регулярний перегляд потреб, унаслідок чого процедура посадової відповідальності щоразу відтермінується в майбутнє.

Не підлягає сумніву, що «ефективне та комплексне публічно-громадське управління університетом має збалансовано поєднувати риси моделей залучення громадськості, академічних партнерств, інституціоналізованого та багаторівневого публічно-громадського управління. Чинником результативної діяльності відповідних структур є те, що їх діяльність

базується на основних засадах парадигми орієнтованого на результат управління. Крім того, як керівники, так і науково-педагогічні працівники повинні поділяти філософію широкого міжсекторального партнерства та ідею диверсифікованого залучення стейкхолдерів у процес управління університетом. Важливою умовою є те, що всі залучені стейкхолдери усвідомлюють прямі та непрямі зиски від громадсько-публічного управління університетами, а університети у свою чергу підтримують, сприяють та супроводжують участь стейкхолдерів в такому управлінні» [29, с. 70]. З цього приводу варто уточнити, що йдеться не стільки про дійсну, скільки про деонтологічну модальність, тобто про підхід усвідомлення зисків і підтримку з позицій належного.

Між іншим, «European University Association (далі – EUA) разом зі своїми партнерами ініціювали проєкт під назвою «Universities for Strategic, Autonomous and Efficient Management (далі – USTREAM)», метою якого було підготувати рекомендації для підвищення ефективності діяльності університету. Досліджено системні та інституційні чинники, які впливають на ефективність, на основі досвіду підвищення ефективності у понад 100 європейських університетах. У дослідженні зазначено, що більшість університетів мають свої цільові показники ефективності щодо навчання чи дослідження. Автори представили багатогранний підхід до ефективності, заснований на трьох рівнях (система, сектор, інституція) і вимірах ефективності (операційна ефективність, академічна ефективність та ефективність через стратегічне управління)» [62, с. 12-13].

Провідні вітчизняні дослідники аргументовано наполягають на пріоритетності «розвитку публічно-громадського управління університетом задля забезпечення ефективності освітньої діяльності, яка може бути екстрапольована та реалізована в контексті чотирьох вимірів: виміру освітнього процесу, досліджень, служіння громаді та інституційної спроможності. Фундаментальним питанням є те, у якій мірі впровадження структур та процесів публічно-громадського управління сприятиме

підвищенню ефективності у кожному із зазначених вимірів. Важливим аспектом також вбачається гармонізація отриманих ефектів та ресурсів (людських, часових, інтелектуальних), які інвестуються університетом у ці процеси. Врешті решт позитивні зміни по кожному із цих вимірів, зумовлені поглибленням публічно-громадського управління, прямо або опосередковано впливають на ефективність освітньої діяльності університету» [29, с. 67].

Безперечним управлінським пріоритетом ефективного освітнього середовища всіма дослідниками визнається фактор компетентності, кваліфікаційного рівня управлінських рішень. Кореляція управлінської компетентності та якості прийнятих управлінських рішень не має жодних теоретико-концептуальних застережень на свою адресу, а на додаток вона ще й знаходить безліч переконливих підтверджень на праксеологічному рівні.

Попри значний діапазон різнотлумачень усе-таки сформувався певний консенсусний інваріант змістовного наповнення компетентності, пов'язаний із володінням знаннями, вміннями й навичками. Так само ні в кого не викликає принципових заперечень і застережень твердження, згідно з яким компетентність повинна відповідати рівню, передбаченому (нормативно-статусному) в певній професійній галузі чи в сфері діяльності.

Стосовно змістовного наповнення концепту «компетенція», то здебільшого її визначають як сферу функціональних обов'язків, в якій людина компетентна. Насправді ж друга частина дефінітивної вимоги в абсолютній більшості випадків ігнорується – приміром, якщо хтось каже «це питання перебуває в моїй компетенції», то він акцентує увагу на *сфері повноважень*, а не на *гарантіях компетентного розгляду питання*. Власне, саме ця специфічна особливість лежить в основі більшості недоліків і проблем, пов'язаних із практичним втіленням теоретичної концептуалістики компетентнісного підходу.

Як зазначають провідні вітчизняні дослідники, «формування фахівця високої (вищої) кваліфікації – дійсного професіонала – була й залишається однією з нагальних потреб суспільного розвитку. Професіонал – це людина,

яка обрала певну сферу діяльності у якості постійної життєвої справи, досягла в ній досконалості й обернула це заняття в професію. Підготувати, виховати таку людину не просто. Цей процес не може здійснюватись самоплинно. Навіть при неабияких інтелектуальних, мистецьких чи фізичних задатках, для цього потрібен вчитель і установа, що забезпечить їх належний розвиток і реалізацію. Самостійність особистості у здобутті професії – це лише одна сторона справи. Друга ж пов'язана з організацією процесу, що найбільш ефективно може бути реалізованим у формі університету. Звичайно, в епоху глобалізації та інформаційних технологій цю потребу можна задовольнити «вищою самоосвітою», однак вона «розтягується в часі» і «розпливається» у спрямованості. Понад те, «вища самоосвіта» більшою мірою орієнтується на індивідуальні, а не на суспільні інтереси й потреби» [6, с. 11-12].

Разом із тим провідні вітчизняні фахівці в галузі філософії освіти б'ють на сполох із приводу «некомпетентності, низького кваліфікаційного й навіть відверто дилетантського рівня рішень, які роками й десятиліттями приймаються в політиці загалом, а в освітній політиці зокрема й насамперед. За своїми суспільними наслідками такі рішення часто практично нічим не відрізняються від шкідництва в особливо великих розмірах» [162, с. 224]. Як бачимо, аспект компетентності – це не просто одне з можливих відгалужень, засобом якого здійснюється демаркація змісту і функціональної ефективності освітнього середовища: критерій компетентності визначає інтегральну результативність – як в освітній сфері, так і в країні загалом.

Як переконливо доводить В. Левкулич, «істотний проблемний аспект пов'язаний із управлінським волонтаризмом і з інтелектуальною примітивізацією доленосних рішень в освітньому кластері суспільного життя. Все частіше доводиться мати справу із ситуаціями, коли замість предметного й ґрунтового розгляду можливих альтернатив розвитку на підставі аналізу причинно-наслідкових зв'язків і методів досягнення бажаних результатів з уст управлінців від освіти доводиться чути «так треба», яке не залишає ні жодного

діапазону для предметного дискурсу й полілогу, ні шансів на позитивний результуючий ефект» [99, с. 140].

Підвищення компетентнісного рівня на всіх етапах і щаблях прийняття управлінських рішень є істотним управлінським пріоритетом, а в багатьох аспектах – навіть визначальною складовою ефективного освітнього середовища сучасного зразка. Принагідно зазначимо, що понятійні конструкції «компетентність» та «компетенція» набули поширення на Заході наприкінці 1970-х – на початку 1980-х років, а в часи горбачовської «перебудови» почали інтенсивно застосовуватися в політико-управлінській і гуманітарній сфері СРСР: саме з компетентністю пов'язувалися сподівання на те, що «економіка буде економною», а функціонування соціуму як системної сукупності сфер життєдіяльності – ефективним і конкурентоспроможним. Однак дезінтеграційні процеси призвели до того, що під уламками СРСР опинилася як країна в цілому, так і наратив компетентності зокрема.

Наступний сплеск прискіпливої уваги до аспекту компетентності на вітчизняних теренах припав на першу декаду ХХІ століття. Він був пов'язаний насамперед із популяризацією теоретико-концептуальних положень британського дослідника Дж. Равена, а також із політтехнологічним підтекстом, відповідно до якого саме з фактором компетентності політико-управлінською вертикаллю України пов'язувалися публічні сподівання на загальносуспільну ефективність приватизаційних процедур і процесів. Фіаско загальносуспільної ефективності приватизаційних процедур і процесів цілком логічно й закономірно потягло за собою дискредитацію компетентнісного підходу і кризу довіри до компетентнісного наративу в цілому.

Насправді ж тенденційне паразитування на компетентнісному підході, неефективне чи тенденційне його використання не означають низького рівня його інструментальної ефективності. Квінтесенція проблем пов'язана не із сумнівною ефективністю компетентнісного підходу, а з тим, що набуло саркастичної назви «некомпетентна компетенція» – це коли діапазон

посадових повноважень істотно переважає діапазон компетентності, фахового рівня.

Один із принципів Пітера стверджує: в кожній ієрархічній системі кожен індивід прямує до свого рівня некомпетентності; втім, якщо індивід ефективно реалізує свій потенціал, то може віддаляти межу своєї некомпетентності практично на необмежену відстань, а значить – завжди залишатися в системі координат компетентності. На жаль, політико-управлінська вертикаль України в цілому і в сфері освіти зокрема здебільшого ігнорує рятівну підказку принципів Пітера про необхідність зосередження пріоритетних зусиль на ефективній реалізації свого потенціалу; натомість «одним із поширених пояснень аналітичної і аргументаційної поверховості вітчизняних досліджень сфери вищої освіти загалом і університетського кластеру зокрема є так званий захист честі мундиру: мовляв, оприлюднюючи невтішну діагностику реального стану справ, перспектив і загроз, управлінці й науковці високого рангу опосередковано визнаватимуть свою причетність до такого статус-кво, а, можливо, навіть кваліфікаційну невідповідність займаним посадам» [99, с. 143-144].

Одна з ключових концептуальних інтриг сьогодення стосується переліку компетентностей, якими мають володіти реципієнти освітніх послуг. У цьому контексті слід зазначити, що освітній компонент (дисципліна) покликаний формувати як компетентності (загальні та предметні (спеціальні), так і програмні результати навчання (ПРН). Важливий фактор смислового структурування пов'язаний із тим, що програмні результати навчання (ПРН) мають корелювати з відповідним рівнем національної рамки кваліфікацій (НКР), а тематична спрямованість освітнього компонента (дисципліни) забезпечує досягнення цільових орієнтирів (на кшталт особистісного розвитку, формування критичне й системного мислення тощо).

Відповідно, якщо результируючий ефект цільового орієнтира у форматі певних компетентностей викликає сумніви чи невдоволення, то в такого наслідка може бути лише дві причини: або тематична спрямованість

освітнього компонента (дисципліни) була некогерентною цільовим орієнтиром, або її втілення на практиці було суто формальним і профанативним. Як казали в Стародавньому Римі, *tertium non datur*. А втім, у даному разі третє гіпотетично можливе у форматі симбіозу двох вірогідних альтернатив.

З компетентнісним підходом істотно корелює наукометричний підхід. У вітчизняному освітньому просторі пік його популярності припав на початок другої декади ХХІ століття і був пов'язаний з цілком логічно виправданими намірами привести результати досліджень і загалом функціонування до потреб критеріальної виразності, яка полягає в систематизації, обчисленні, верифікації тощо. Така потреба стосувалася насамперед гуманітарної сфери, якій здавна притаманні вади змістовної, фактичної і результатної невиразності.

Втім, одна річ – визначити логічно вмотивовані пріоритети, а інша річ – реалізувати ці пріоритети в аргументаційно переконливих формах. На жаль, доводиться констатувати, що формалізація змісту в критеріально чітких межах є вкрай складним завданням. Не менш складними є зусилля, скеровані на визначення кількісних еквівалентів якісних явищ. Ще один дражливий аспект стосується предметних сфер, на які скеровані пріоритетні зусилля вітчизняних фронтменів наукометричного підходу – зокрема, «скеровуючи титанічні зусилля на формалізацію надзвичайно складних і сумнівних із точки зору результативності явищ і процесів (на кшталт виявлення й канонізації кількісно-метричних параметрів якості освіти, академічної доброчесності, оригінальності авторських текстів тощо), апологети наукометричного підходу чомусь залишають на віддаленій периферії своєї дорогоцінної уваги тенденції більш прості для успішності наукометричних зусиль і водночас більш значущі й визначальні для перспектив функціонування суспільства загалом і освіти зокрема – йдеться хоча б про безпрецедентні фінансово-економічні й системні збитки, яких Україна впродовж років і десятиліть зазнає внаслідок

еміграційного відтоку високоосвіченої і конкурентоспроможної частини нашого суспільства» [167, с. 241-242].

Високим рівнем аргументаційної переконливості позначена рекомендація з приводу того, що «не варто абсолютизувати жоден концептуальний і критеріальний підхід, оскільки кожен із них наділений лише обмеженою, сегментативною сферою повноважень, є ефективним лише в певному діапазоні сприйняття й тлумачення (аналізу, структуризації, ієрархізації, вимірювання тощо) дійсності. Чи не найбільш виразною ілюстрацією цієї тези можна вважати результатний підхід: здавалося б, його критеріальна ефективність бездоганна – не випадково теза «пізнаєте дерево за плодами його» в різних стилістичних варіаціях увійшла в сакральні тексти й книги мудрості ледве не всіх народів світу. Проте, навіть у цьому випадку доводиться мати справу з деякими істотними «але»: річ у тім, що часто результати *тактичного значення* стають непереборною перешкодою на шляху реалізації результатів *стратегічного значення*» [167, с. 240].

Іншими словами, цілком можлива ситуація, коли досягнення результатів тактичного значення стає непереборною перешкодою на заваді досягненню результатів стратегічного значення; і навпаки: отримання результатів стратегічного значення означає неможливість прийнятних поточних результатів.

Ця ситуація «перегукується з парадигмальною несумісністю інвестиційних проектів, які функціонують на принципах «коротких» та «довгих» грошей: інвестиційні проекти «коротких» грошей часто унеможливають досягнення цільових орієнтирів «довгих» грошей, а реалізація пріоритетів «довгих» грошей має вкрай низький коефіцієнт корисної дії за критеріальною шкалою «коротких» грошей. Така особливість причинно-наслідкових зв'язків підлягає цілком коректній екстраполяції на функціонування освітнього середовища: тут так само пріоритет результатного підходу на практиці може іронічно й курйозно означати несумісні цільові пріоритети й засоби їх досягнення» [167, с. 240-241]. Фундаментальна

проблема полягає в тому, що шлях до якості та ефективності освіти пролягає через реалізацію пріоритетів «довгих» грошей, а натомість освітні політики, що стосуються функціонування освітнього середовища сучасного зразка в абсолютній більшості випадків відштовхуються від парадигми «коротких» грошей.

Можна констатувати тісну асоціативну та праксеологічну кореляцію результатного підходу та мегатренду практичної спрямованості освіти і науки. Тут ситуація також не позбавлена симбіозу іронії і курйозу, адже «наука не повинна перейматися пріоритетами практичної спрямованості, позаяк у неї зовсім інша місія – теоретико-концептуальне маркування дійсності й евентуальності. Цією предметною сферою покликання науки як соціального інституту вичерпується, а надавати здійсненому наукою теоретико-концептуальному маркуванню практичної спрямованості належить до сфери функціональних повноважень соціальних інститутів політико-управлінського профілю» [167, с. 240].

У парадигмі практикоорієнтованої освіти і науки «вістря проблеми полягає не в самій ідеї, а в її некоректному тлумаченні та в ототожненні з неадекватними прикладними версіями, у фактичній підміні стратегем поточними кон'юнктурними пріоритетами, внаслідок чого виникає світоглядна драма (а почасти й трагедія!), окреслена вербальною формулою «за деревами не видно лісу»» [163, с. 40]. Існує чимало сумних і гротескних наочних наслідків світоглядної вади під умовною назвою «за деревами не видно лісу»: це насамперед зосередження уваги і ресурсів на другорядних аспектах і віртуальних проблемах, а натомість ігнорування і всіляке дистанціювання від проблем і викликів по-справжньому значущих.

У даному разі маємо справу з подвійним непорозумінням, якому притаманні значні проблемні наслідки: по-перше, чимало теоретико-концептуальних надбань освіти і науки або в принципі не підлягають втіленню в життя наукою і освітою, або, принаймні, не втілюються в режимі тут-і-тепер; по-друге, вибір на користь пріоритетів, які є «реалістичними» з позицій

«практичної орієнтованості» й «практичних результатів», жодним чином не атестує освітню й загальносуспільну значущість таких пріоритетів - з позицій інтересів освіти й суспільства вони цілком можуть бути контрпродуктивним відволіканням уваги і витрачанням ресурсів другорядні й безглузді проекти з нульовим і навіть негативним ефектом.

У даному разі також не зайве пригадати хрестоматійне положення: «Демократія не може процвітати, якщо головним впливом при виборі предмета навчання є утилітарні цілі, нав'язані масам» [263, с. 127]. Важко спростувати тезу, згідно з якою, «прагнучи прибутку, держави та їхні системи освіти все більше ігнорують потребу умінь, потрібних для життєздатності демократії. Якщо ця тенденція триватиме й надалі, то невдовзі ми матиме справу з поколінням корисних машин, а не повноцінних громадян, спроможних мислити самостійно і відповідально» [167, с. 237].

Наведену тезу аргументовано поглиблює Марта Нусбаум, наголошуючи, що в наш час особливого значення набуває потреба рішуче «протистояти спробам звести освіту до інструмента валового національного продукту». На противагу такій практичній спрямованості освіти необхідно надати пріоритетного значення реалізації на практиці особистісного потенціалу реципієнтів освітніх послуг. Попри те, що «формально імперії відійшли в минуле, проте *idea fixe* імперії як моделі для проектування влади на весь зовнішній світ і *de facto* легітимізації постколоніального втручання не лише залишилася в силі, а й зазнає регулярної концептуальної та інструментальної модернізації. Така екстраполяція постколоніальних зусиль після падіння Берлінського муру простежується насамперед на рівні нав'язування колоніальних ієрархій смислів і цільових орієнтирів» [164, с. 175-176].

Цілком логічно й закономірно вузьприкладний і суто утилітарний підхід до цільових пріоритетів освітнім надає пріоритетного значення утилітарним навичкам (*skills*). Так само не випадково найбільшою популярністю в соціальних мережах користуються рубрики на кшталт «*skills that will blow your*

mind» (тобто навички, які вас вразять; буквально «навички, від яких вибухне ваш мозок»).

Із цього приводу З. Самчук зазначає: «Ще одна недоречна гіпертрофія стосується того, що англійською позначається словосполученням «*epic skills battle*»: безперечно, інструментальне значення навичок не варто недооцінювати чи ставити під сумнів, однак переоцінювати їх також не слід. Навички – це просто навички: не більше й не менше. Ними не можна компенсувати світоглядний примітивізм, інтелектуальну упослідженість і аксіологічне варварство. Така «алхімія» на рівні суспільного й науково-освітнього праксису ХХІ століття вочевидь не спрацьовує. Тим не менше, наміри спростувати цю аксіоматичну тезу тривають із впертістю, вартою кращого застосування» [163, с. 40].

На думку О. Гомілко, зміщення цільових пріоритетів на користь утилітарних навичок віддзеркалює тектонічний «зсув із питання «що?» на питання «як?»» [50, с. 94]. Відтак, доводиться констатувати «переорієнтація навчальних програм із змістовного визначення на їхню «вправну» ('skilled') складову: увага не стільки на зміст, скільки на те, як цей зміст продукує певні уміння та навички. Невипадково, що в сучасній університетській освіті відбувається відродження класичних студій та посилення гуманітарної підготовки. «Непопулярні» спеціалізації як то класичні мови, література, історія чи то філософія виявляють свою відповідність запитам «суспільства знань» у тому, що, з одного боку, сприяють виробленню критичного мислення, посилення його гнучкості, спроможності до вирішування нестандартних проблем, котрих нагально потребує сучасна соціально-економічна ситуація, а з іншого – формують горизонт подолання технократичного характеру «суспільства знань»» [50, с. 94].

Закономірним продовженням і тематичним відгалуженням утилітарної парадигми сприйняття освітнього середовища і прийняття відповідних політико-управлінських рішень слід визнати вірусне поширення в сучасній освіті й науці рецептурного методу, який не є науковим уже хоча б тому, що

він гарантує отримання певного результату, натомість наукові методи не можуть гарантувати результату, бо є не гарантією, а лише напрямом, шляхом і способом досягнення дослідницької мети. Власне кажучи, основною специфічною особливістю ненаукового знання є спосіб вираження: воно існує насамперед у формі рецептів – що саме треба робити, щоб отримати деякий бажаний результат (поставити на вогонь і тримати до остаточної готовності). Рецепти отримання результатів одного типу (наприклад, супів та борщів) ніяк не пов'язані з отриманням результатів іншого типу (тістечок та випічки).

Лобісти утилітарного й рецептурного підходів старанно обходять увагою той факт, що облюбований ними рецептурний підхід у вигляді різноманітних протоколів за тим чи іншим профілем ледве не на всі випадки життя, кейс-методів та інших методично-дидактичних настанов і регламентацій є класичним засобом досягнення мети міфологізації як пояснення чогось не зовсім зрозумілого, з приводу чого існує предметна невиразність, розфокусованість, різнотлумачення, сумніви чи інформаційні лакуни. Рецептурний підхід, у межах якого кожен проблемний кейс нібито вичерпно покривається відповідним протоколом дій, мимоволі ретушує проблемність, згладжує проблемний рельєф і розмиває проблемну виразність.

Рецептурна «панацея» не має нічого спільного з наукою (між іншим, саме з цієї причини культові кухарі мішленівських ресторанів не мають докторських ступенів – проте, щоправда, вони мають заробітні плати, з якими не в змозі змагатися сукупній рівень фінансового забезпечення навіть кількох десятків дипломованих докторів наук). Тим не менше, апологети рецептурного підходу не лише не проти закріплення за своїм квазінауковим інструментарієм повноцінного наукового статусу, а й докладають титанічних зусиль для того, щоб такий бажаний статус врешті було закріплено – принаймні, неофіційно, за замовчуванням.

Ситуація потребує зваженого аналітичного й компаративного осмислення: «Безперечно, протокол як шаблон застосування коректних алгоритмів і процедур за відповідних ситуацій має істотне значення, оскільки

дозволяє уникнути суб'єктивізму, волюнтаризму й нестачі професіоналізму, які в багатьох випадках можуть мати (і мають!) критичне, вирішальне значення для ефективності прийнятих рішень. Разом із тим інструментарій протоколів не варто й переоцінювати: протоколи дієві лише там і тоді, де і коли «клінічна картина» доволі виразна, а в ситуаціях системних проблем, точок біфуркацій і синергетичних ефектів застосування протокольних шаблонів здебільшого віддзеркалює безпрецедентний рівень тенденційності й політичної доцільності, які за своїми негативними наслідками є навіть більш небезпечними й масштабними, ніж волюнтаристське дилетантство в ситуації відсутності будь-яких протоколів» [163, с. 36-37].

Усе більшого поширення набуває тенденція (чи пак – інтелектуальна мода) застосовувати в наукових працях напрацювань зі сфери case – аргументаційного інструментарію, утвореного на основі оперування ключовими викликами на адресу тієї чи іншої сфери життєдіяльності. Кредо парадигми кейс-аналізу: якщо проблему звільнити від емоцій, то залишиться просто ситуація, кейс. В основі систем навчання під назвою «case studies» лежить аналіз і обговорення проблемних ситуацій – як реальних, так і віртуальних, уявних, вірогідних.

Метод case-study (метод конкретних ситуацій) є неігровим імітаційним методом навчання, який передбачає проблемно-ситуативний аналіз конкретних завдань. Його мета полягає насамперед в оцінці варіантів розв'язання проблеми та виборі оптимального тут-і-тепер рішення. Найбільш ефективно цей метод використовується бізнес-школами – зокрема, Гарвардська школа бізнесу приділяє аналізу конкретних кейсів майже 90% навчального часу.

Потреба методу case-study для вищої освіти сучасного зразка обумовлена насамперед загальною орієнтованістю освіти на отримання не стільки готових знань, скільки на їх вироблення в процесі обговорення проблемної (варіативних) ситуацій, на формування професійної компетентності, умінь і навичок, за допомогою яких можна здійснювати

оперативне й ефективне «орієнтування на місцевості» типових проблемних ситуацій і викликів, що виникають у процесі динамічного розвитку різних сфер суспільної життєдіяльності.

Метод case-study повинен, по-перше, оперувати типовими ситуаціями, по-друге, розвивати аналітичне мислення, по-третє, вдосконалювати комунікативні здібності й навички проблемного навчання, а також уміння застосовувати командні зусилля й спроможність до мозкових штурмів. Максимально доречним є застосування цього методу до формування знань щодо ситуацій, істина в яких є неочевидною, варіативною, а кожен із можливих варіантів є конкурентним за критерієм міри вірогідної істинності. Ця особливість оптимального застосування методу case-study є водночас і обмеженням її функціонально-інструментальних можливостей – тобто в інших випадках ефективність застосування цього методу падає в геометричній прогресії.

Таким чином, у випадку case studies ідеться передовсім ідеться про оперування алармістським емпіричним матеріалом, за моделлю інтерпретації якого стереотипно закріплюється реноме функціональної ефективності як окремого індивіда, так і суспільства й людства в цілому.

Останнім часом застосування інтерпретативних механізмів зі сфери case studies набуває статусу ледве не ключової ознаки актуальності та праксеологічної спрямованості наукової праці будь-якого ґатунку – в діапазоні від невеличкої статті й до монографії та дисертації. Що ж стосується тих дослідників, які не вважають за доцільне застосувати інструментарій case studies, то вони все частіше відрекомендовуються науковими ретроградами, які «перемивають кості давно відомому матеріалу, дистанціюючись від новітніх викликів, загроз і небезпек».

З цього приводу варто зробити декілька зауважень. Насамперед доцільно нагадати, що резонансність емпіричного матеріалу не гарантує його актуальності: часто-густо інформаційний алармізм живе «власним життям», далеким від життєдіяльнісних реалій будь-якого рівня – як цинічно визнають

власники багатьох ЗМІ, новинами є те, за чим інформаційна політика того чи іншого медіа-ресурсу вирішила закріпити статус новини; натомість справжні новини, загрози й виклики, які не оприлюднені, автоматично позбуваються статусу новини й навіть більше – перетворюються на інформаційну *terra incognita*.

Таким чином, відповідність резонансного емпіричного матеріалу ознакам актуальності, нагальної потреби для освіти, науки і суспільства залишається питанням відкритим і потребує окремої відповіді в кожному конкретному випадку. І попри те, що ефективний погляд на той чи інший клас предметів, явищ і проблем апріорі містить світоглядну евристику і методологічний know-how, однак усе-таки це – вочевидь недостатня умова для закріплення за таким підходом цілком наукового статусу. Не випадково попри ейфорію популяризації case studies ніхто не наважується здійснити їхній термінологічний перегляд на користь case sciences.

Вище вже частково йшлося про «потребу розв’язання проблем реальних, а не симулювання проблем віртуальних, покликаних відволікати увагу суспільства на другорядні аспекти і світоглядні химери» [167, с. 242]. На жаль, доводиться констатувати, що «приділення уваги другорядним факторам – це типове явище для категорії країн, які номінуються «гібридними демократіями»: на відміну від авторитарних, тоталітарних і деспотичних режимів, вони, з одного боку, не можуть дозволити собі розкіш відвертого нехтування демократичними нормами й процедурами під час прийняття знакових управлінських рішень, а з іншого боку, неспроможні чи не мають політичної волі й персонального бажання дотримуватися таких норм і процедур на практиці, тому вдаються до шахрайських маніпуляцій – канонізують у статусі пріоритетних проблем явища і процеси, які насправді є або другорядними, або не підлягають розв’язанню в принципі (принаймні в оглядовій перспективі)» [163, с. 39].

Тут треба чітко розуміти, що «в ситуації підміни критеріїв якості критеріями суто кількісними та надання пріоритетного значення другорядним

факторам важко розраховувати на високий рівень ефективності та якості освіти, позаяк саме ефективність і якість опиняються на далекій периферії уваги і не входять до переліку пріоритетів освітнього процесу. Щоправда, такий «секрет Полішинеля» старанно приховується й маскується натужним нарративом про «безальтернативність ефективності та якості освіти», однак такий нарратив неспроможний чи не бажає вийти на рівень критеріальної визначеності. Чому? Тому, що така критеріальна визначеність одразу з'ясує принципову несумісність із нею наявних функціональних алгоритмів освітнього середовища, їхню невідповідність потребам і запитам конкурентоспроможних освітніх результатів» [27, с. 42].

Звичайно, приділення уваги другорядним факторам не є чимось унікальним чи екстраординарним: ще Арістотель переконливо окреслив змістовний рельєф явища акциденції як дечого неістотного, необов'язкового, випадкового, мінливого, тобто того, що постає смисловим антиподом і антагоністом есенції – сутнісного, автентичного, імперативного, достеменно притаманного предметам, феноменам і процесам. Акциденція є наслідком рефлексів, рефлекторного, а не рефлексійного (інтелектуального) сприйняття дійсності. Ключова загроза пов'язана з тим, що неадекватність сприйняття дійсності робить перспективи її перетворення за оптимістичним сценарієм примарними, а сподівання на успіх – профанативними.

Причому, «якщо праксеологічна перевага другорядних проблем пов'язана з відносною легкістю їх розв'язання, а відтак – і з можливістю оперативної відзвітувати про «успішні результати титанічної праці, які еквівалентні всім подвигам Геракла», то спокуса надання пріоритетного значення проблемам, які не підлягають розв'язанню в принципі, обумовлена можливістю десятиліттями «водити козу по колу», скеровуючи зусилля суспільства й держави на дон-кіхотську боротьбу з вітряними млинами й драконами, в яких замість однієї відрубаної голови раптово відростають дві нові (ну, а поки відбувається така «епічна боротьба Добра зі Злом», можна

отримувати державне фінансування, ордени на лацкани й зірки на погони)» [163, с. 39].

Закономірним наслідком інерційного слідування в ар'єргарді неістотних чи навіть взагалі уявних пріоритетів є той факт, що «останніми роками ми стали свідками того, як у вітчизняній науково-освітній сфері контроверсійні нововведення без жодних дискусійно-полемічних апробацій одним махом легітимізуються в статусі істини в останній інстанції. Причому, в деяких випадках ототожнення з контроверсійністю є не виправдано компліментарним, позаяк насправді йдеться про відверте профанування критеріального супроводу й нехтування елементарними вимогами здорового глузду» [98, с. 102-103]. Ілюстративний супровід цієї тези утворює буквально неозоре поле, яке практично кожен із репрезентантів спеціалізованої (академічної) свідомості може доповнити низкою оригінальних кейсів.

В. Левкулич влучно зауважив ще один істотний причинно-наслідковий зв'язок: «Відчуваючи інтелектуальну незахищеність наведених нововведень, їх ініціатори намагаються посилити свої позиції аргументом моралі – мовляв, навіть якщо запропоновані ними ініціативи й суперечливі з міркувань логіки, все-таки вони виправдані з позицій належного, так би мовити, *sub specie aeternitatis* – себто, з позицій вічності. Втім, мораль не має нічого спільного ні з розв'язанням проблем однієї категорії населення за рахунок іншої, ні з винагороджуванням неіснуючих чеснот і кваліфікаційних ознак. Покликання моралі й освіти двоєдине – створення необхідних і достатніх передумов для того, щоб кожен мав можливість розвинути в собі запитані життям чесноти й кваліфікаційні ознаки. Не більше й не менше. А далі, як у спорті – нехай перемаже сильніший» [98, с. 103].

Однак політико-управлінську вертикаль, вибудовану на антимеритократичних принципах, гасло «нехай перемаже сильніший» не влаштовує в статусі керівництва до дії. Чому? Тому, що більшість із них усвідомлюють, що вони – не сильніші. Тому так часто освітньому середовищу і країні загалом доводиться мати справу з віртуальними проблемами,

другорядними пріоритетами та контроверсійними нововведеннями. Іншими словами, освіта і країна в цілому опиняються в заручниках некомпетентності й посадової невідповідності окремих чиновників.

У даному разі важко не погодитися з тезою, що «нездатність усвідомити масштаб проблем часто призводить до фатальних наслідків – до того, що Фарід Закарія називає «трагікомізом перестановки шезлонгів на палубі «Титаніка»» [166, с. 18]. De facto маргінальний статус проблемно орієнтованого дослідницького й інтерпретативного підходу призводить до відсутності того, що англійською має назву «roadmap» – тобто смислова й значеннева точка відліку, орієнтир, дорожня карта. А відтак – часто доводиться мати справу з непродуманими реформами, якими, подібно до ситуації з благими намірами, вимощено шлях не стільки до підвищення рівня ефективності та якості освіти, скільки до її стагнації [126].

Загалом же можна погодитися з вердиктом, що «найбільш загрозливою є проблема неспроможності аргументовано визначити ієрархію проблем, небезпек і викликів, наслідком чого є нездатність вибудувати симетричну ієрархію засобів подолання існуючих негараздів. Таку інтелектуальну й управлінську ваду здебільшого намагаються знівелювати підвищенням рівня формалізації, підміною критеріїв якості критеріями суто кількісними та наданням пріоритетного значення другорядним факторам. Наслідком такого некоректного сприйняття дійсності та приділення гіпертрофованої уваги маргінальним тенденціям є загостренням проблем справжніх і першочергових, які все частіше й виразніше набувають хронічних ознак, ставлячи під сумнів повноцінне функціонування не лише науково-освітньої сфери України, а й суспільства та держави в цілому» [164, с. 171].

Напрошується запитання: яким має бути довгостроковий стратегічний розвиток? На думку фахівців Інституту вищої освіти України НАПН України, він передбачає «спрямованість структур публічно-громадського управління на довгий горизонт на планування (зокрема, потреб галузей економіки та ринку праці у фахівцях відповідної спеціальності (спеціалізації), визначення

перспективних напрямків фундаментальних та прикладних наукових досліджень), стратегування розвитку університету в контексті впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, розроблення комплексної довгострокової стратегії розвитку» [29, с. 70].

Натомість «сьогочасна практика функціонування закладів вищої освіти в багатьох аспектах постає втіленням тактичних методик, які не мають нічого спільного ні з ґрунтовною методологією, ні з перспективними стратегемами розвитку, що об'єктивно й закономірно загрожує небезпечними наслідками в оглядовому майбутньому» [99, с. 140]. Наведена діагностика є цілком вичерпною, тому вона потребує не стільки доповнень, які можуть призвести до її змістовного розфокусування й девальвації, скільки ретельних зусиль із метою викорінення зазначених недоліків.

Зрештою, в середовищі провідних вітчизняних фахівців у галузі філософії освіти вже напрацьовано консенсус з приводу необхідності формування «в системі менеджменту вищої школи нової управлінської парадигми, яка відмовляється від жорсткого управлінського раціоналізму, припускає ВНЗ як «відкриту систему», ефективність роботи якого залежить не тільки від розв'язання внутрішніх проблем, а й від уміння реагувати на зовнішні фактори (маркетингові, економічні, політичні, соціально-культурні), ґрунтується на реалізації стратегічних цілей управління та утвердженні цінностей корпоративної культури. У зв'язку з цим недоцільно зводити організаційну діяльність до реалізації «стратегії виживання», зумовленої, як правило, гостро актуальними змінами політико-економічної кон'юнктури. Основний акцент необхідно зробити на реалізації «стратегії розвитку.»» [58, с. 233].

Єдиний аспект, якому в даному разі не вочевидь завадить змістовне уточнення, – це критерії смислової і функціональної демаркації стратегій виживання та стратегій розвитку: оскільки з цього приводу навіть у фаховому середовищі існує надто багато різнотлумачень, то семантична конкретизація буде не зайвою. Крім того, історія оперує багатьма прикладами, коли стратегії

виживання забезпечували покроковий приріст, капіталізацію здобутків, а те, що позиціонувалося як стратегії розвитку, виявлялося згубною авантюрою, яка простеляла шлях до функціонального фіаско.

Висновки до третього розділу

1. Глобалізація латентно навіює пріоритетність стратегіями, орієнтованої на запозичення чужого досвіду і намагання застосувати його до своїх потреб і завдань. Втім, некритичне слідування в фарватері навіть безперечно позитивного чужого досвіду часто є неефективним і стратегічно згубним, принаймні, з двох причин: по-перше, цей досвід віддзеркалює інші часи та соціокультурні реалії, по-друге, значною мірою відволікається увага від власних можливостей і перспектив розвитку.

2. Хоча інтернаціоналізація є очевидною сутнісною складовою місії університету XXI сторіччя і важливим фактором інтеграції науково-освітніх, соціально-культурних, економічних та політичних систем у світовий контекст, проте уцей інструмент також не позбавлений потенційних ризиків та недоліків – особливо, якщо йдеться про забезпечення національних інтересів. Зазалом же принципи освітньої політики мають бути когерентними (в ідеалі – тотожними) принципам загальнодержавної політики: якщо на рівні масової свідомості політично заохочується тенденція осуду політиків, спортсменів і артистів, які зробили вибів на користь захисту національних інтересів інших країн, то важко збагнути, чому автоматизм дії цього принципу не поширюється на освітню сферу, чому в освітньому середовищі латентно заохочується діаметрально протилежна тенденція, яка фактично спонукає до здобуття освіти за кордоном і/або застосування в подальшому своїх освітніх знань, умінь і навичок на користь національних інтересів інших країн.

3. Безперечним функціональним пріоритетом освітнього середовища є розвиток повноцінної особистості у взаємопотенціуючій єдності інтелектуальних, соціокультурних, емоційних та інших особистісних опцій.

Можна констатувати наявність показової світоглядної і логічно взаємозумовленої симетрії: цілісний розвиток людини є необхідною передумовою формування цілісного образу світу, а цілісний образ світу лежить в основі усвідомлення необхідності цілісного образу світу.

Крім того, слід враховувати, що реалізація особистісного потенціалу є категоричним імперативом ефективної життєдіяльності людини і суспільства. Оскільки суспільство – це сукупність особистісних форматів, то проблеми з особистісним розвитком автоматично негативним чином позначаються на поточному функціонуванні і перспективах розвитку суспільства.

4. Пріоритетного значення для перспектив ефективного освітнього середовища сучасного зразка набуває підвищення компетентнісного рівня на всіх етапах і щаблях прийняття управлінських рішень. Така потреба набуває очевидних ознак на тлі нестачі системного, критичного чи хоча б аргументованого аналізу стану речей на рівні політико-управлінських практик. Поки що доводиться констатувати превалювання спорадичності й несистемності в управлінні вітчизняними ЗВО, практикування тактичних методик, які не мають нічого спільного ні з ґрунтовною методологією, ні з перспективними стратегемами розвитку. А закономірним наслідком неспроможності аргументовано визначити ієрархію проблем, загроз і небезпек є нездатність вибудувати відповідну ієрархію засобів подолання наявних недоліків.

ВИСНОВКИ

Результати теоретико-концептуальної побудови формальних і кількісних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища змістовними і якісними цільовими орієнтирами репрезентують такі висновки:

1. Комплексність і системність поняття «освітнє середовище» зумовлює існування різних підходів до його осмислення. Осереддя різотлумачень стосується змістовної демаркації освітнього середовища і способів утілення ієрархії змістовних значень на рівні освітніх практик.

Нині превалує ототожнення освітнього середовища із суто формальними та кількісними факторами на кшталт матеріально-технічного статус-кво, інфраструктурних проєктів, навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, ємності бібліотечного фонду, ергономічності засобів навчання тощо. Не заперечуючи значення таких факторів, слід зазначити, що зведення смислової і значеннєвої квінтесенції освітнього середовища до формальних, методичних і кількісних параметрів автоматично стає на заваді коректному розумінню змістовних, методологічних і якісних пріоритетів. Крім того, превалювання формальних та кількісних засобів не гарантує досягнення змістовної та якісної мети.

Оскільки закріплення пріоритетного статусу за формальними ознаками освітнього середовища, а також підміна критеріїв якісних критеріями кількісними не сприяє ефективності та якості освітнього процесу, то актуалізується необхідність побудови формальних функціонально-інструментальних опцій освітнього середовища змістовними пріоритетами та якісними преференціями, які повною мірою когерентні місії, покликанню та родовому призначенню освіти.

Водночас необхідно констатувати, що належна змістовна і якісна забезпеченість освітнього середовища не повинна підміняти собою і досягатися за рахунок ресурсного забезпечення освіти, недостатній рівень якого робить примарними перспективи реалізації на практиці змістовного і

якісного потенціалу освітнього середовища. Таким чином, імперативом ефективності освітнього середовища постає єдність його форми та змісту: гармонійність такого симбіозу і взаємопотенціуюча дія його інструментально-функціональних компонентів визначає як поточний рівень ефективності освітнього середовища, так і перспективи його еволюціонування.

2. Ефективність освітнього середовища віддзеркалює співвідношення результату (ефекту) освітнього процесу та ресурсів, витрачених на його досягнення. Ефективність освітнього середовища на процесуальному, результуючому та ресурсному рівнях визначається комплексною взаємодією світоглядних, змістовних, особистісних, організаційних та технологічних умов (факторів).

В епоху інформаційного суспільства пріоритетного значення набувають технологічний та інноваційний аспекти ефективності освітнього середовища, які забезпечують високу ефективність навчання за рахунок використання сучасних форм і методів організації освітньої діяльності та підвищення рівня соціально-адаптаційних можливостей індивіда.

3. Якщо місії віддзеркалюють покликання, призначення, вектори і преференції розвитку закладів освіти, то візії пов'язані з позиціонуванням, яке конкретизується в цільових пріоритетах і набуває прикладного втілення у форматі освітніх програм. Саме освітня програма постає втіленням концептуальних пріоритетів освітнього середовища.

Функціональну архітектуру, яка визначає ефективність освітнього середовища, можна подати у вигляді сукупності запитань та відповідей на них. Отже, відповідь на запитання, «чого намагається досягти заклад?» пов'язана з місією, цільовими орієнтирами і пріоритетами; відповідь на запитання, «в який спосіб заклад намагається цього досягти?» тісно корелює з прийняттям управлінських рішень, програмами дій та «дорожніми картами; відповідь на запитання, «як заклад з'ясовує і коригує фактичний стан і динаміку досягнення мети?» забезпечує моніторинг і система оцінок; відповідь на запитання, «за

рахунок чого заклад вдосконалюється?» визначається спроможність до змін, інноватики, самокритики і саморефлексії.

4. Найбільш виразне й концентроване втілення місійне покликання освітнього середовища набуває на топовому – університетському рівні. Виокремлюють щонайменше дві ключові складові, як втілюють сутнісну специфіку місії університету як соціальної інституції. По-перше, це ретрансляція знань як передумова й запорука соціокультурної спадкоємності людства. По-друге, це наукове дослідження як віддзеркалення цілепокладаючої специфіки цивілізації і динаміки її смисло-значеннєвої еволюції.

Взаємозумовленість і взаємопотенціювання триєдиного завдання професійної підготовки, освіти індивіда і введення його в сферу дослідницької діяльності значною мірою визначає інтелектуальну атмосферу й сам дух університетської освіти. Натомість звужене й редуковане тлумачення «практичної орієнтованості освіти» призвело до появи феномена «макдоналізації» (Г. Рітцер) університетської освіти, тобто її стандартизації, уніфікації, усереднення. Доводиться констатувати, що на початку ХХІ століття цей феномен набув виразних ознак мегатренду. Його небезпека пов'язана з тим, що «макдоналізований» університет фактично втрачає свою унікальність як освітній інститут і виявляється неспроможним виконати свою місію навіть на мінімально прийнятному рівні.

5. Місійне покликання університету часто ототожнюють із так званими дослідницькими університетами та університетами світового класу, які створюють можливості для залучення кращих студентів і викладачів, і в яких наявні відповідні фінансові ресурси та ефективний університетський менеджмент. Саме цей тип університетів утворює змістовну і якісну квінтесенцію сучасної академічної системи, постає її топовим за критерієм престижності сегментом. Власне, ця специфіка знаходить виразне відображення у провідних позиціях таких університетів у світових рейтингах.

Міжнародні університетські рейтинги є інструментом порівняння освітнього потенціалу та конкурентоспроможності ЗВО в різних країнах. Однак аспект рейтингування закладів вищої освіти не варто переоцінювати, бо здебільшого він зводиться до комерційної експлуатації фактора престижу, а до ефективності освітнього середовища і якості освіти має вельми віддалений стосунок. Замість того, щоб надавати рейтингуванню надмірного значення, варто сфокусувати увагу на якості освітнього середовища в цілому та зосередити пріоритетні зусилля на тому, щоб академічні програми університетів акредитували органи Міжнародної акредитації на конвенційно погоджених принципах.

6. На відміну від інформаційного суспільства, суспільство знань не обмежене сферою технологічного зростання: воно постає втіленням широкого спектру соціальних, економічних, культурних, етичних та інституційних трансформацій у їхній плюральній перспективі та нелінійному динамізмі. У контексті потреб суспільства знань і наукової функції університету пріоритетного значення набуває фактори інтелекту як якісної сукупності пізнавальних ресурсів та ефективності мислення загалом і його наукових опцій зокрема.

Основними актами наукового мислення є: проблематизація, застосування наукових методів для розв'язання проблем, а також оцінка результатів. Змістовними компонентами тут постають проблема, метод і результат, а їхня цілісна організація виражається поняттям «спосіб наукового мислення». Ключовим критерієм науковості постає принцип аподиктичності, який у наш час витлумачується симбіотичною єдністю доказовості, достовірності, логічної послідовності й узгодженості, причинно-наслідкова (каузальної) зумовленості, системності та образність як непонятійна (постпонятійна) форма аналогій і екстраполяцій. Саме ці змістовно-функціональні маркери потребують пріоритетної уваги в контексті поступального підвищення рівня ефективності освітнього середовища.

7. Пріоритетного значення для єдності форми та змісту освітнього середовища як імперативу його ефективності набуває аспект суб'єктного статусу освітнього середовища, від якого очікують не лише інерційного слідування регламентним нормам суспільства й епохи, а й також кваліфікованого осмислення небезпек і формулювання аргументованих пропозицій з приводу проблемних викликів та формулювання переконливих відповідей на них.

Наведений концептуальний наголос набуває особливої гостроти й актуальності на тлі тенденції все більш очевидної втрати сучасним ЗВО статусу суб'єкта функціонування й суверена визначення ієрархій смислів розвитку як самого себе, так і суспільства та людства. Попри деклароване розширення автономії ЗВО, на практиці університети все більше перетворюються на об'єктів зовнішніх впливів, вимог і регламентацій. За всіма ознаками окреслена проблема є комплексною і системною, тому потребує не декларативних підходів, а більш адекватних своєму фактичному статусу засобів досягнення мети, починаючи із систематизації причинно-наслідкових зв'язків і осмислення ризиків, викликів і небезпек.

8. Ефективність освітнього середовища істотно визначається ефективністю мислення й світогляду. Більше того, від якості й ефективності мислення істотно залежать перспективи як особистісного, так і суспільного розвитку загалом. Це означає, що превалювання утопічного, некритичного й позбавленого рефлексійних ресурсів мислення стає непереборною перешкодою на шляху ефективності освітнього середовища.

Важливим атрибутивним відгалуженням філософської культури мислення є, по-перше, системне сприйняття дійсності як об'єктивної впорядкованості, по-друге, критичне мислення як інтелектуальний суверенітет і спроможність засвоювати інформацію не механічно (некритично), а здійснювати рефлексію причинно-наслідкових зв'язків і компаративний аналіз наявних перспектив та альтернатив; по-третє, стратегічне мислення як орієтованість не на кон'юнктурні переваги та

вузькоприкладну прагматику, а на цільові орієнтири, що забезпечують високий рівень конкурентоспроможності на оглядову перспективу.

Такі відгалуження філософської культури мислення є не лише атрибутивними, а й імперативними, оскільки набувають виразних ознак своєрідного інтегралу сучасної освіти, який має бути невід'ємною складовою кожної навчальної дисципліни і кожної компетентності. Це слід ретельно враховувати під час визначення тематичної спрямованості освітнього компонента (дисципліни), що забезпечує досягнення цільових пріоритетів.

9. Оскільки особистість є ключовим імпаکت-фактором ефективного суспільного розвитку, тому саме реалізація пріоритету особистісного розвитку має бути пріоритетним цільовим орієнтиром освітніх практик. Освітнє середовище є сукупністю можливостей, умов і засобів розвитку особистості, а рівень і динаміка особистісного розвитку втілюють єдність форми і змісту освітнього середовища як імперативу його ефективності.

Важливо, щоб освітнє середовище забезпечувало розвиток повноцінної особистості у взаємопотенціуючій єдності інтелектуальних, емоційних, соціальних та фізичних аспектів. Саме такий комплексний формат особистості постає втіленням конвертації соціального капіталу. Об'єктивним, логічним і закономірним продовженням функціонального покликання освітнього середовища є його позиціонування як чинника взаємопотенціуючої єдності особистісного та професійного розвитку.

Освітнє середовище володіє розлогим інструментальним діапазоном стимулювання особистісного розвитку споживачів освітніх послуг. Зокрема, воно може досягати такої мети засобом активного навчання, диверсифікованості методів навчання та видів діяльності, стимулюючого середовища, розвитку емоційного і соціального інтелекту тощо. Сукупно наведені фактори істотно сприяють формуванню особистості та її поступальному саморозвитку.

На індивідуальному рівні мета особистісного розвитку досягається засобом зосередження на аспектах чіткого визначення цільових пріоритетів,

саморефлексії, самовдосконаленню, приділення належної уваги міжособистісним відносинам, розвитку й закріпленню продуктивних навичок, відкритості до нових викликів та інноватики в цілому.

10. Аспект суб'єктного статусу освітнього середовища виразно корелює з усе більш актуальною в наш час соціальною місією освіти загалом і університетів зокрема й насамперед. Соціальна функція університету обумовлена соціальною потребою підвищення інтегральної якості суспільства і спрямована на вдосконалення соціальної структури суспільства. Вона віддзеркалює аспект соціальних ініціатив та інновацій університету й обумовлена тим, що вища освіта виразно асоціюється із комплексним, поліаспектним і системним осмисленням усього діапазону можливостей і обмежень соціального розвитку, зі здійсненням кваліфікованого компаративного аналізу, із формулюванням аргументованих рекомендацій, спроможних належним чином задовольнити нагальні потреби.

До переліку функціональних напрямів, що визначають соціокультурну місію університету, належить: по-перше, здійснення університетами інтелектуального впливу на суспільну свідомість; по-друге, отриманням нових знань і проведенням наукових досліджень; по-третє, підготовка кваліфікованої робочої сили; по-четверте, генеруванням культурного капіталу та його ефективне застосування.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Актуальні проблеми навчання і виховання в умовах інтеграційних процесів в освітньому та науковому просторі: збірник тез доповідей Всеукраїнської науковопрактичної Інтернет-конференції, 25 жовтня 2018 р., Мукачево / Ред. кол. : В. І. Кобаль (гол. ред.) та ін. Мукачево : МДУ, 2018. 287 с.
2. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення України: препринт (аналітичні матеріали) / О. Бородієнко, Ю. Вітренко, В. Ворона, М. Дебич, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова; за ред. Ж. Таланової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2022. 148 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-58-2-2022>.
3. Аналіз стану та основні підходи з оцінювання якості надання освітніх послуг закладами вищої освіти України: монографія / за ред. С. Л. Лондара. Київ : Інститут освітньої аналітики, 2021. 160 с. URL: https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2021/05/Monografiya_Analiz-stanu_2021.pdf.
4. Андрущенко В. Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. К. : «МП Леся», 2014. 523 с.
5. Андрущенко В. Післявоєнний світ науки та освіти. *Вища освіта України*. №1-2 (84-85). 2022. С. 5–8. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/30/24>.
6. Андрущенко В. П. Університетська освіта: динаміка соціокультурних змін. *Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис)* / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. К., 2014. 256 с.

7. Андрущенко В. П. (2020) *Феномен освіти: у 5-ти книгах. Кн. 1. Поняття освіти: зміст та предметне поле*. Суми: Університетська книга. 452 с.
8. Андрущенко В. П. (2020) *Феномен освіти: у 5-ти книгах. Кн. 2. Структурно-функціональний аналіз освіти*. Суми: Університетська книга. 592 с.
9. Андрущенко В. П. Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис) / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. К., 2014. 256 с.
10. Арендт Х. Між минулим і майбутнім [Текст] / Х. Арендт. К. : Дух і літера, 2002. 321 с.
11. Астахова К. Ключові ризики сучасної освіти: пошуки адекватних відповідей. *Вища освіта України*. №2 (81). 2021. С. 19–27. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/88/67>.
12. Астахова К., Михайльова К., Зверко Т. Освіта в умовах війни: макро- та мікроеонтексти аналізу. *Вища освіта України*, № 2 (89), 2023. С. 18–24. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/171/135>.
13. Бабійчук С. М. (2020). Педагогічна концепція «наукова освіта». *Освітній дискурс*. 23, 14–21.
14. Бауман З. *Глобалізація. Наслідки для людини і суспільства* / Пер. з англ. І. Андрущенко, М. Винницький. К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 109 с.
15. Бауман З., Донскіс Л. Моральна сліпота. Втрата чутливості у плинній модерності [Текст] / З. Бауман, Л. Донскіс. Київ : Дух і літера, 2014. 280 с.
16. Белей Л. 35 стратегій критичного мислення. <http://uchoose.info/35-strategij-krytychnogo-myslennya>.
17. Берегова Г. (2024). Просвітницька місія філософії освіти в сучасному світі. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 29(2), 48–59. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-2-3>.

18. Берегова Г. (2017). Філософія освіти: основні методологічні вектори формування світогляду людини майбутнього у вищій школі. *Future human image*, 8, 14-29.

19. Бех В. П. Державно-громадське управління університетом: український контекст. *Феномен університету в контексті «суспільства знань»*: монографія (рукопис) / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. К., 2014. 256 с.

20. Бодрійяр Ж. Фатальні стратегії / Жан Бодіяр [пер. з франц. Леоніда Кононовича]. Львів : Кальварія, 2010. 192 с.

21. Бойченко І. В. Академічна проблематизація вищої освіти як завдання соціальної філософії. *Феномен університету в контексті «суспільства знань»*: монографія (рукопис) / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. К., 2014. 256 с.

22. Бойченко М. (2019). Завдання для філософії освіти в Україні у світлі теорії поколінь. *Філософія освіти*, 25(2), 8-34. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-25-2-1>.

23. Бойченко М. І. (2021). Освіта у модусі критичного мислення: шлях подолання контраверсійності. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контроверзи сучасного наукового пізнання* : зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 8 червня 2021 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України / ред. кол. : Топузов О. М., Сисоєва С. О., Дічек Н. П., Култаєва М. Д. та ін. К. : Педагогічна думка. С. 186–189.

24. Бойченко М. (2021). Поклик освіти: виклики та досягнення незалежності. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 27(1), 24–41. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2021-27-1-2>.

25. Бойченко М. І. Системний підхід у соціальному пізнанні: ціннісні і функціональні аспекти. Монографія / М. І. Бойченко. К. : ПРОМІНЬ, 2011. 320 с.

26. Бондаренко Н. П. (2024). Концептуальні контрверзи освітнього середовища як світоглядний виклик. *Культурологічний альманах*, (1), 167–176. <https://doi.org/10.31392/cult.alm.2024.1.20>.

27. Бондаренко Н. (2023). Освітнє середовище: єдність форми та змісту. *Вища освіта України*, № 4, 40–49. DOI: [https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4\(91\).06](https://doi.org/10.32782/NPU-VOU.2023.4(91).06).

28. Бондаренко Н.П. Освітнє середовище сучасності як предмет світоглядної демаркації. *Освітній дискурс: Збірник наукових праць*. 47 (12), 2023. С. 87–101. DOI 10.33930/ed.2019.5007.47(12)-9.

29. Бородієнко О. Публічно-громадське управління університетом в контексті забезпечення ефективності освітньої діяльності та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни. *Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни: монографія* / О. Бородієнко, Ю. Вітренко, О. Воробйова, В. Ворона, М. Дебич, О. Кущенко, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко; за ред. Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 152 с. <https://ihed.org.ua/publications>.

30. Бородієнко О., Малихіна Я., Сприндис С., Каменська І., Бокшиц О. Університети як осередки регіонального соціально-економічного розвитку: прогресивні ідеї європейського досвіду. *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*. 2023. №3 (50). С. 447–456. <https://doi.org/10.55643/fcaptp.3.50.2023.4026>.

31. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр.* / Київ. університет ім. Бориса Грінченка. № 22: Психологія. Педагогіка. 2014. С. 15–21.

32. Братко М. В. Сутнісний зміст поняття «освітнє середовище вищого навчального закладу». *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2012. № 18. С. 50–55.

33. Васильєв А. Міжнародні, національні та внутрішньоуніверситетські рейтинги – мотиватор якості та успішності: досвід Сумського державного університету. URL:

https://erasmusplus.org.ua/wpcontent/uploads/2023/05/mizhnarodni-naczionalni-ta-vnutrishnouniversytetski-rejtyngy---motyvator-yakosti-tauspishnosti_a.vasylyev.pdf.

34. Васьківська Г. О. Освітнє середовище як чинник формування життєпростору старшокласників *Theoretical foundations of modern science and practice : abstracts of XI International Scientific and Practical Conference*. Melbourne, Australia. 06-07 April 2020. Bookwire by Bowker, 2020. P. 191–193. <https://www.bookwire.com>. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/719930>.

35. Вдосконалення викладання у вищій освіті: теорія та практика: монографія / [Калашнікова С., Базелюк Н., Базелюк О. та ін.]; за наук. ред. С. Калашнікової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 255 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/TE.2023>.

36. Вища освіта України в умовах воєнного стану та післявоєнного відновлення: виклики і відповіді: науково-аналітична доповідь / В.Г. Кремень, В.І. Луговий, П.Ю. Саух, І.І. Драч, О.М. Слюсаренко, Ю.А. Скиба, О.В. Жабенко, С.А. Калашнікова, Ж.В. Таланова, О.М. Петроє, О.Ю. Оржель, І.Ю. Регейло, М.В. Набок; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2023. 172 с. DOI: <https://doi.org/10.37472/NAES-IHED-2023>.

37. Власенко Ф. П. Освіта як гуманітарна технологія соціалізації особистості / Ф. П. Власенко, О. В. Твердовська // *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 4. С. 24–27.

38. Возняк В., Возняк С. (2011). Зміст поняття «навчання» у філософії М. Гайдеггера. *Культурологічна думка*, (4), 46–51.

39. Волинка Г. І. Університет як соціокультурний феномен: історія і українська сучасність / Г. І. Волинка, Н. Г. Мозгова, Ю. О. Федів // *Людина і політика*. 2002. № 2. С. 82–96.

40. Воробйова О. Управлінський вимір забезпечення ефективності освітньої діяльності університетів на основі стандартизації в умовах євроінтеграції. Теоретичні основи політики та механізмів забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах у контексті євроінтеграції: препринт (аналітичні матеріали) / О. Базелюк, Ю. Вітренко, О. Воробйова, В. Ворона, М. Дебич, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова; за ред. Ж. Таланової. Електронне видання. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2021. 192 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-54-4-2021>.

41. Воробйова О., Дебич М., Линьова І., Луговий В., Оржель О., Слюсаренко О., Таланова Ж., Трима К. Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали у двох частинах / за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ, 2020. 317 с.

42. Габермас Ю. Філософія як берегиня та інтерпретатор. Після філософії : Кінець чи трансформація? Київ : Четверта хвиля, 1998. С. 260–278.

43. Ганаба С. О. Самоорганізація як компетентність: поворот до особистісно- орієнтованої освіти. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія. Педагогічні науки. 2021. № 1. С. 30–42.

44. Ганаба С. Soft skills епохи «плинної модерності»: як змінюється змістове наповнення освіти. *Вища освіта України*. №2 (89). 2023. С. 25–31. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/172/136>.

45. Гарматій О. Критичне мислення як ключова компетенція медіа грамотності. *Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту»*. Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси. 2020. С. 11–16.

46. Гіденс Е. (2004). *Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя* / Е. Гіденс. Київ : Альтерпрес. 100 с.

47. Гірц К. *Інтерпретація культур: Вибрані есе* / Кліфорд Гірц [Пер. з англ. Н.Комарова]. К. : Дух і Літера, 2001. 542 с.

48. Гокінг С. (2019). Теорія всього / пер. з англ. Я. Лебединка. Харків : КСД. 160 с.
49. Голдратт Е., Кокс Дж. *Мета. Процес безперервного вдосконалення*. Наш формат, 2023. 448 с.
50. Гомілко О. Є. Ризики сучасного університету в контексті суспільства знань. *Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис)* / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. К., 2014. 256 с.
51. Гончаренко К. Механізм формування інтерпасивного мовчазного суб'єкта в освітньому просторі. *Вища освіта України*. №1 (88). 2023. С. 32–38. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/6/4>.
52. Гончаренко К. Місце філософії в освіті. *Вища освіта України*. №2 (89). 2023. С. 32–37. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/173/137>.
53. Горбунова Л. *Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю. Габермаса* / Людмила Горбунова // *Філософія освіти*. №1 (12). 2013. С. 88–118.
54. Гоцалюк А. А. Самоорганізація освітнього середовища як показник ефективності освіти. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. №1 (92)'2024. С. 11–18.
55. Гоцуляк Ю. В. (2016). Наукова освіта в Україні-ні: теоретичний та нормативно-правовий контекст. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 4, 5–11.
56. Гречкосій Р. Вплив глобалізації на трансформаційні зміни в університетській освіті: суперечності процесу. *Вища освіта України*. №4 (2023). С. 10–16.
57. Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Бойко М. А. (2020). Наукова освіта як основа формування інно-ваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Information Technologies and Learning Tools*, 77 (3), 1–26.

58. Гриценко М. В. Рівний доступ до якісної вищої освіти в контексті формування «суспільства знань». *Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис) / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]*. К., 2014. 256 с.

59. Губерський Л., Андрущенко В. *Філософія як теорія та методологія розвитку освіти / Л. Губерський, В. Андрущенко*. К. : «МП Леся», 2008. 516 с.

60. Гурківська А. І. (2022). Політична дійсність в епоху постправди: змістовно-функціональні особливості. *Дис. ... доктора філософії за спеціальністю «052 – Політологія»*. Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, Київ. 288 с.

61. Дазай О. *Крах людини*. Морфеус, 2023. 103 с.

62. Дебич М. Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах у контексті інтернаціоналізації та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни. *Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни: монографія / О. Бородієнко, Ю. Вітренко, О. Воробйова, В. Ворона, М. Дебич, О. Кущенко, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко; за ред. Ж. Таланової*. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 152 с.
<https://ihed.org.ua/publications>.

63. Дебич М. А. Теоретичні засади інтернаціоналізації вищої освіти: міжнародний досвід: монографія. Ніжин: ПП Лисенко, 2019. URL: https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2019/11/Debych_M_2-12-2019_monogr_disert.pdf.

64. Дембіцький С., Злобіна О., Костенко Н. та ін. *Українське суспільство в умовах війни*. Київ: Інститут соціології НАН України. 2022. 410 с.

65. Дороніна Т. О. (2014). Сучасні підходи до визнання сутності та структури освітнього середовища. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць*. Вип. 40. Кривий Ріг: Друкарня Романа Козлова. С. 179–186.

66. Драч І., Бородієнко О., Петроє О. Інновації в управлінні університетами як передумова розвитку конкурентоздатної економіки України в поствоєнний період. *Financial and Credit Activity Problems of Theory and Practice*. 2022. № 3(44). <https://doi.org/10.55643/fcaptp.3.44.2022.3773>.

67. Драч І., Калашнікова С., Луговий В., Слюсаренко О., Таланова Ж. Орієнтація керівника університету на результативний розвиток закладу. *Вісник НАПН України*, 2020. № 2(2). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/94/123>. DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-11-7>.

68. Д'юї Д. (2003). Демократія і освіта / пер. з англ. М. Олійник, І. Босак, Г. Пехник. Львів: Літопис. 290 с.

69. Erasmus+: нове фінансування для альянсів європейських університетів стимулює співпрацю у сфері вищої освіти. URL: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/IP_23_3634.

70. Євтух В. Наукові школи у контексті дослідницьких просторів: змагання міфів і реальностей. *Галузеві соціології в умовах глобальних змін і суспільних трансформацій: збірник наукових статей*. Київ: Каравела, 2017. С. 69–83.

71. Євтух В. Наукові школи у контексті інтелектуальної інфраструктури університету. *Вища освіта України*. №1 (80). 2021. С. 39–48. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/106/81>.

72. Заболотна А. Г., Ільченко Н. В. (2020). Інформаційне освітнє середовище як складова підготовки кваліфікованих фахівців. *Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика»* // Зб. наук. пр. / Редкол. : Н. В. Ільченко (голова) та ін. Ірпінь. С. 5–9.

73. Засоби і технології єдиного інформаційного освітнього простору: зб. наук. праць / за ред. В. Ю. Бикова, Ю. А. Жука; Інститут засобів навчання АПН України. К. : Атіка, 2004. 272 с.

74. Зборовська К. (2023). Експерти, експертність і філософія. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 29(1), 141–152. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-1-8>.

75. Зінченко В. (2022). Глобальні інституційні трансформації та сучасні освітньо-наукові стратегії для парадигми стійкого розвитку суспільства. *Схід*, 3(2), 49–61. [https://doi.org/10.21847/1728-9343.2022.3\(2\).263729](https://doi.org/10.21847/1728-9343.2022.3(2).263729).

76. Ідея Університету: Антологія / Упоряд. : М. Зубрицька, Н. Бабалик, З. Рибчинська; відп. ред. М. Зубрицька. Львів : Літопис, 2002. 304 с.

77. Кадієвська І. *Гуманістичні цінності освіти гуманізму в контексті глобалізації суспільства : монографія* / І. А. Кадієвська. Одеса : Астропринт, 2010. 176 с.

78. Кайку М. *Майбутнє розуму* / М. Кайку. Львів : Літопис, 2017. 408 с.

79. Калашнікова С., & Оржель О. (2022). Оптимізація мережі закладів вищої освіти: теоретичні особливості та практичні рекомендації. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*, 13, 89-129. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2022-13-89-129>.

80. Кірик Т. Вища освіта – ХХІ: трансгуманізм та інші загрози на ноогуманістичному шляху. *Вища школа*. 2018. № 10. С. 69–80.

81. Клепко С. (2023). Контроверзи української царини філософії освіти. *Філософія освіти*, 29(1), 153–179. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-1-9>.

82. Клепко С. Практична філософія компетентнісного підходу в освіті. *Вища освіта України*. №1 (80). 2021. С. 26–38. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/104/80>.

83. Козлов Д. Формування освітніх послуг в управлінні сучасним навчальним закладом на засадах маркетингу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2017. № 2(66). С. 326–337.

84. Комаха Л., & Зубчик О. (2021). Університет – основа конкурентоздатного суспільства. *International Scientific Journal of Universities*

and Leadership, (12), 117–126. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-12-2-117-126>.

85. Кочубей Н.В. Нелінійне мислення в освіті. *Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти: монографія*. Суми: ВТД «Університетська книга», 2005. С. 29–41.

86. Кочубей Н., Кірик Т. Освіта сучасної України в контексті сталого розвитку та ноотехнологій. *Вища освіта України*. №2 (81). 2021. С. 44–52. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/92/70>.

87. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. К. : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

88. Кремень В. Г., Луговий В. І., Саух П. Ю., & Таланова Ж. В. (2022). Мережа державних закладів вищої освіти України: Аналітичний огляд конкурентоспроможності. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). URL: <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4122>.

89. Кримський С. (2008). Під сингатурою Софії. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія». 718 с.

90. Критичне мислення на другому місці найзатребуваніших компетенцій у 2020 // *Освітня платформа «Критичне мислення»*. URL : <http://www.criticalthinking.expert/statti/kritichne-mislennya-na-drugomu-mistsi-najzatrebuvanih-kompetentsij-u-2020>.

91. Кубальський О. (2023). Впровадження в університетах наукової освіти і залучення талановитої молоді до науки. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 118–128. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-6>.

92. Культурно-гуманітарні стратегії розвитку університетської освіти в умовах динамічної суспільної трансформації : монографія / Л. С. Горбунова, М.А. Дебич, В. В. Зінченко, І. М. Сікорська, І.В. Степаненко, О. М. Шипко / За ред. І.В. Степаненко. Київ: ІВО НАПН України, 2018. 280 с.

93. Курбатов С. В. Університетська місія: історична генеза та глобальні трансформації. *Феномен університету в контексті «суспільства знань»*:

монографія (рукопис) / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. К., 2014. 256 с.

94. Кустовська О. В. (2005). *Методологія системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій*. Тернопіль: Економічна думка. 124 с.

95. Кух А. М., Кух О. М. (2003). Сучасна дидактика і освітнє середовище. *Зб. наук. праць КПДПУ. Серія педагогічна*. Вип. 9. С. 106–108.

96. Лабенко О. В. Критичне мислення та медіаграмотність у цифрову епоху: виклики та можливості для української освіти [Електронний ресурс] / О. В. Лабенко, Н. В. Шакур, Т. П. Заїка // Перспективи та інновації науки (Серія "Педагогіка", Серія "Психологія", Серія "Медицина"). 2023. №12. С. 331-345. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prainnsc_2023_12_30.

97. Ладюрі Ле Руа Е. *Відкритість. Суспільство. Влада. Від Нантського едикту до падіння комунізму*. Київ : Ніка-Центр, 2008. 431 с.

98. Левкулич В. Вища освіта сучасності крізь призму концептуальних пріоритетів. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2021. № 12. С. 100–116. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-12-2-100-116>.

99. Левкулич В. Вища освіта у дзеркалі викликів та альтернатив сучасності. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2022. № 28 (1). С. 139–158. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-8>.

100. Левкулич В. В. Сучасність у смисловому полі дискурсу справедливості. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Харків : ХНПУ, 2017. Вип. 48 (частина II). С. 82–92.

101. Левчук І. О. Захист людського потенціалу в умовах глобалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. наук з держ. упр : 25.00.01. Київ, 2021. 20 с.

102. Левчук І. О. Особливості реалізації людського потенціалу в умовах глобалізації як об'єкт наукового аналізу. *Економіка та держава*. 2020. № 3. С. 133 – 137.

103. Ліутар Ж.-Ф. Постмодерністська ситуація / Після філософії: кінець чи трансформація? К. : «Четверта хвиля», 2000. С. 71–90.

104. Ліпман М. Критичне мислення: чим воно може бути? / М. Ліпман // Постметодика, 2005. № 2 (60). С. 33–41.
105. Лисакова І. Стратегії освіти для креативного суспільства. *Вища освіта України*. №4 (87). 2022. С. 21–28. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/18/16>.
106. Лобода О. Є. Феномен «освітнє середовище» з позицій сучасних підходів його осмислення. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр.* / [редкол. : А. В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2021. Вип. 77. 154 с. Т. 2. С. 19–22.
107. Луговий В.І. Проблема освітньої якості в стратегії розвитку вищої освіти в Україні. Вісник Національної академії педагогічних наук України. 2020. 2(2). DOI: <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-11-1>.
108. Луговий В., Слюсаренко О., & Таланова Ж. (2021). Дві стратегії розвитку вищої освіти: якої бракує Україні?. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*, (12), 35-52. <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2021-12-2-35-52>.
109. Луговий В., Слюсаренко О., & Таланова Ж. (2023). Закон зростання крутизни університетського сходження до вершини досконалості. *International Scientific Journal of Universities and Leadership*. 2023. № 1 (15) С. 30-53. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2023-15-30-53>.
110. Луговий В., Слюсаренко О., Таланова Ж. Рейтинговий розподіл та формульне фінансування українських університетів: проблема суб'єктивізму і недовіри. *Університети і лідерство*. 2020. № 2 (10). С. 35- 69. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-10-2-35-69>.
111. Макар Л. М. (2013). Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 30 (83). С. 229–236.
112. Макарова А. (2021). Архетипний характер освітньої діяльності особистості: соціально-філософський аналіз. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 27(1), 80–97. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2021-27-1-5>.

113. Маккеон Г. *Есенціалізм. Мистецтво визначати пріоритети*. Наш формат, 2021. 224 с.
114. Мак-Ніл В. *Піднесення Заходу. Історія людської спільноти* / В.Мак-Ніл; [пер. з англ. за ред. А. Галушки]. К. : Ніка-Центр, 2011. 960 с.
115. Матеріали Міжвузівської науково-практичної конференції «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика» // Зб. наук. пр. / Редкол. : Н. В. Ільченко (голова) та ін. Ірпінь, 2020. 100 с.
116. Мельниченко А. А. *Метаморфози сучасного виховання в суспільстві, що трансформується: філософський вимір* / А. А. Мельниченко // *Мультиверсум. Філософський альманах*. К. : Центр духовної культури, 2006. № 55. С. 233–243.
117. Мережа державних закладів вищої освіти України: аналіз ефективності та конкурентоспроможності : препринт (аналітичні матеріали) / В. Кремень, В. Луговий, П. Саух, О. Слюсаренко, Ж. Таланова; за ред. В. Кременя. Київ : НАПН України, 2024. 68 с. <https://doi.org/10.37472/NAES-INED-2024>.
118. Механізми реалізації ефективного врядування в університетах України в умовах євроінтеграції : колективна монографія / авторський колектив: І. Драч, С. Калашнікова, О. Паламарчук, В. Рябченко, Л. Червона; за заг. ред. С. Калашнікової. Київ : Інститут вищої освіти НАПН України, 2020. 223 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7486-37-3-2020>.
119. Мелков Ю. О. (2021). Демократизація наукової діяльності університетів України як шлях до формування критичного мислення. *Історія та філософія освіти в незалежній Україні: контрверзи сучасного наукового пізнання* : зб. тез всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, 8 червня 2021 р., м. Київ, Інститут педагогіки НАПН України / ред. кол. : Топузов О. М., Сисоєва С. О., Дічек Н. П., Култаєва М. Д. та ін. К. : Педагогічна думка. С. 186–189.

120. Мироненко Р. (2023). Мисленнєві експерименти: філософсько-освітній аспект. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 159–170. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-9>.

121. Міщенко М. (2015). Освітній процес та взаємовідносини викладача та учня в межах сучасної філософії освіти. Гуманітарний вісник Запорізької державної інженер-ної академії, (61), 60-66. doi: <http://dx.doi.org/10.30839/2072-7941>.

122. МОН пропонує для громадського обговорення проект Стратегії розвитку вищої освіти України. Міністерство освіти і науки: офіційний сайт. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-strategiyi-rozvitku-vishoyi-osviti-ukrayini>.

123. Муляр В. І. «Протестантська етика і дух капіталізму» Макса Вебера: проблема самореалізації особистості у професійній діяльності. *Topical aspects of social science disciplines and innovative methods and technologies of their learning and teaching: scientific monograph*. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2023. P. 185–200.

124. Нагорна Л. П. *Історична культура: концепт, інформаційний ресурс, рефлексивний потенціал* / Л. П. Нагорна. К. : ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України, 2014. 382 с.

125. Надурак В. (2023). Критичне мислення: поняття та практика. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 129–147. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-7>.

126. Непродумані реформи - шлях до знищення освіти. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=bcOWNdVJ7Os>.

127. Нестерова М. Практика впровадження європейських цінностей для сталого розвитку вищої освіти. *Вища освіта України*. №1 (80). 2021. С. 49–54. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/108/82>.

128. Нестерова М., Деліні М., Яценко О., Валенса Г. Європейські цінності міжкультурної комунікації в університетській спільноті. *Вища освіта України*. 2020. № 4. С. 47–52.

129. Оклі Б. *Навчитися вчитися. Як запустити свій мозок на повну*. Наш формат, 2018. 272 с.

130. О'Конор Дж. *Системне мислення. Пошук неординарних творчих рішень*. Наш формат, 2018. 240 с.

131. Освіта 2030: Забезпечення інклюзивної та рівної якості освіти та сприяння можливостям навчання протягом життя для всіх. URL: <https://www.sd4ua.org/wp-content/uploads/2017/10/4.-Inklyuzyvna-ta-yakisnaosvita.pdf>.

132. Осипчук А., Яковлев М. та ін. *Університети під час війни: від закладу освіти до соціальної місії*. Київ: НаУКМА, 2022. 79 с.

133. Паламар С. Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир модернізації сучасної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2018. №1/2 (20/21). С. 267–278.

134. Паламарчук О. Оцінювання якості викладання та навчання як складових освітньої діяльності у вищій освіті в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни *Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни: монографія* / О. Бородієнко, Ю. Вітренко, О. Воробйова, В. Ворона, М. Дебич, О. Кущенко, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко; за ред. Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 152 с. <https://ihed.org.ua/publications>.

135. Пелікан Я. *Ідея університету. Переосмислення*. К. : Дух і літера, 2008. 360 с.

136. Підгорний А.З., & Корольова Т.С. (2017). До питання про оптимізацію мережі вищих навчальних закладів в Україні. *Науковий журнал «Економіка України»*, 8 (669), 60-72.

137. Пінкер С. *Добрі янголи людської природи. Чому у світі панувало насильство і чи стало його менше?* Наш формат, 2022. 864 с.

138. Пінкер С. *Просвітництво сьогодні. Аргументи на користь розуму, науки та прогресу*. Наш формат, 2019. 560 с.

139. Пінчук Є. А. Сучасний університет як соціальний феномен: концептуальний підхід. *Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис)* / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. К., 2014. 256 с.

140. Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни: монографія / О. Бородієнко, Ю. Вітренко, О. Воробйова, В. Ворона, М. Дебич, О. Кущенко, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко; за ред. Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 152 с.
<https://ihed.org.ua/publications>.

141. Поліхун Н.І. (2018). Наукова освіта як інновація в системі освіти України. *Наукові записки* [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія: Педагогічні науки, 168, 186–189.

142. Пономаренко В.В. Наскільки сучасною є сучасна наука про мислення? *Науковий часопис. Серія 07. Релігієзнавство. Культурологія. Філософія*. Випуск 42(55), 2020. С. 258-264.

143. Предборська І., Вишинська Г., Гайденко В., Гамрецька Г., & Савчук Н. (2013). *Філософські абриси сучасної освіти*. Суми. Університетська книга.

144. Предборська І. М., Шевчук Д. В. Університет як соціокультурний феномен: контекстуальне визначення проблеми. *Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис)* / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]. К., 2014. 256 с.

145. Препотенська М.П. (2020). Мультипотенціали в освітньому дискурсі. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 26(1), 99–112.
<https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-1-6>.

146. Пролеєв С. В. Компетентнісний підхід у філософії освіти: можливості і проблеми / С.В. Пролеєв, В.В. Шамрай // *Філософія освіти*. 2017. № 1(20). С. 196-212.

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

148. Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року: Указ Президента України від 30.09.2019 № 722/2019. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/722/2019>.

149. Радіонова І. (2005). Теоретичні інтенції і практичний досвід критичної педагогіки / І. Радіонова // *Філософія освіти*. 1, 74-86.

150. Ратніков В. П. (2022). Неминуща актуальність філософії в системі освіти. Частина 2. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 27(2), 99–115. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2021-27-2-7>.

151. Рейтингування закладів вищої освіти. Вікіпедія. URL: <https://cutt.ly/XFTrV3k>.

152. Рекомендації щодо застосування критеріїв оцінювання якості освітньої діяльності / Затверджено Національним агентством із забезпечення якості вищої освіти 17 листопада 2020 року : ТОВ «Український освітянський видавничий центр «Оріон». К., 2020. 66 с.

154. Рекомендації щодо оцінювання ефективності діяльності університетів України (національний, секторальний та інституційний рівні) (Електронне видання) / І. Власова, О. Паламарчук. Київ: Прінтеко, 2020. 42 с.

155. Рижак Л. Самодостатня особа як ідеал постнекласичної моделі освіти / Л. Рижак // *Вісник львівського університету*. Серія: філософські науки. Львів, 2006. № 9. С. 12–23.

156. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2021 рік / За заг. ред. С. Квіта. К. : Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2022.

232 с. URL: <https://naqa.gov.ua/wpcontent/uploads/2022/02/%D0%97%D0%B2%D1%96%D1%82-2021.pdf>.

157. Річний звіт Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти за 2022 рік / упоряд. : О. Осіюк, О. Хименко; за заг. ред. А. Бутенка, О. Єременко. Київ: Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, 2023. 111 с. URL: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Річний-звіт-за-2022-рік.pdf>.

158. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : *Монографія* / за ред. Н. В. Чепельової. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 276 с.

159. Рубанець О. Мережевий освітній простір. *Вища освіта України*. №4 (83). 2021. С. 39–46.
<https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/61/47>.

160. Рубін Е. *Порятунок «вишки». Що робити з університетами?* URL: <https://nv.ua/ukr/opinion/navchannya-za-kordonom-i-v-ukrajini-novini-ukrajini-50039865.html>.

161. Савицька І. (2015). Філософські аспекти модернізації освіти в контексті традицій та інновацій. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. Серія: Гуманітарні студії, (228), 85–90.

162. Самчук З. Ф. Деліберативна демократія як засіб досягнення мети ефективного освітнього середовища. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. Вип. 1, 2024. С. 219–228.

163. Самчук З. Ф. Демократичний транзит освітнього середовища: індоктринація чи філософський скепсис? *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. №1 (92) 2024. С. 34–44.

164. Самчук З. Перехрестя науково-освітніх альтернатив: монополія на прийняття рішень чи культивування компетентності?. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2023. № 28 (2). С. 171–196.
<https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-10>.

165. Самчук З. Причинно-наслідкові зв'язки світоглядної зрілості та якісної освіти. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду гуманізації вищої освіти як засобу забезпечення її якості (частина I): препринт (аналітичні матеріали)* / Авт. : О. І. Бульвінська, М. В. Гриценко, В. І. Рябченко, З. Ф. Самчук, Л. М. Червона / За ред. З. Ф. Самчука, М. В. Гриценко. К. : ІВО НАПН України, 2015. 203 с.

166. Самчук З. Ф. Текст політики на тлі цивілізаційних контекстів і підтекстів як відсутній елемент освітнього дискурсу. *Освітній дискурс: збірник наукових праць* 2020. № 24 (6). С. 7–22.
[https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.24\(6\)-1](https://doi.org/10.33930/ed.2019.5007.24(6)-1).

167. Самчук З. Ф. Теорія демократії та практика освітнього середовища: взаємопотенціювання чи взаємовідторгнення? *Культурологічний альманах*. № 1 (2024). С. 235–243.

168. Саух П. Вища освіта: портрет без фантазій і прикрас. *Вища освіта України*. №1 (80). 2021. С. 13–19.
<https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/102/78>.

169. Саух П. (2020). Стратегічне бачення нової моделі вищої освіти: рух до створення університетів світового класу. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-7>.

170. Свириденко Д., Ревін Ф. Сучасна та традиційна проблематика наукової освіти: оглядовий екскурс теорій. *Вища освіта України*. №4 (87). 2022. С. 36–45. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/22/18>.

171. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді у вітчизняній науці. *Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : монографія*. Київ; Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. С. 23–51.

172. Слюсаренко О. Вимірювання якості освітньої діяльності університетів у контексті забезпечення її ефективності та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни. Підходи до розроблення якісних

освітніх програм як основи забезпечення ефективності освітньої діяльності. *Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни: монографія* / О. Бородієнко, Ю. Вітренко, О. Воробйова, В. Ворона, М. Дебич, О. Кущенко, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко; за ред. Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 152 с. <https://ihed.org.ua/publications>.

173. Слюсаренко О. Вимірювання якості освітньої діяльності університетів: український досвід. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «педагогічні науки», № 2, 2022. С. 12–20. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/issue/view/337>. DOI: <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2022-2>.*

174. Слюсаренко О. (2023). Інструменти вимірювання якості освітньої діяльності у контексті забезпечення її ефективності в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького.*
Серія: "Педагогічні науки", (2), 5–14. <https://doi.org/10.31651/2524-2660-2023-2-5-14>.

175. Слюсаренко О. (2022). Когерентність науки та освіти в діапазоні від інструментального потенціалу до проблемних факторів функціонування. *Modern problems in science. Proceedings of the XIX International Scientific and Practical Conference. Vancouver, Canada. P. 544–550. URL: <https://isg-konf.com/modern-problems-in-science-two>.*

176. Слюсаренко О. М. Розвиток найвищого університетського потенціалу в умовах глобалізації: монографія / О. М. Слюсаренко. К. : Пріоритети, 2015. 384 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/10225/1/2015_mon_Sluisarenko.pdf.

177. Слюсаренко О. Луговий В. Міжнародні та національні університетські рейтинги як механізм оцінювання якості вищої освіти. *Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо оцінювання якості*

вищої освіти в умовах євроінтеграції: аналітичні матеріали у двох частинах / Воробйова О. та ін. ; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової. Київ: Прінтеко, 2020. С. 72–105. URL:

https://ihed.org.ua/wpcontent/uploads/2021/03/Analiz_ocinki_VO_v_umovah_inte_mac_ch1-2_analit_IVO-2020-317p_avtorskolektiv.pdf.

178. Стандарти вищої освіти. МОН України. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20ohrupu%20profesiy_Vyklada_chi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf.

179. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. URL.: <https://naqa.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/Додаток-1.-Стандарти-і-рекомендації-щодо-забезпеченняякості-в-Європейському-просторі-вищої-освіти.pdf>.

180. Степаненко І. В. Криза університету і пошук нових стратегічних орієнтирів університетської освіти. *Феномен університету в контексті «суспільства знань»: монографія (рукопис) / [В. П. Андрущенко, І. М. Предборська, Є. А. Пінчук, І. В. Степаненко та ін.]*. К., 2014. 256 с.

181. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2022–2032 роки: Схвалено розпорядженням Кабінету Міністрів України від 23 лютого 2022 р. № 286-р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>.

182. Сундук Р. В. Ідеї холістичного навчання у реформуванні освіти на засадах поліпарадигмальності / Р. В. Сундук // *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 2005. Випуск 11. С. 34-35.

183. Таланова Ж. Міжнародний, національний та інституційний виміри запровадження механізмів оцінювання якості вищої освіти. *Механізми оцінювання якості вищої освіти в умовах євроінтеграції: монографія / Воробйова О. та ін.; за ред. В. Лугового, Ж. Таланової*. Київ, 2020. 220 с.

184. Теоретичні основи політики та механізмів забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах у контексті євроінтеграції: препринт (аналітичні матеріали) / О. Базелюк, Ю. Вітренко, О. Воробйова, В. Ворона, М. Дебич, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова; за ред. Ж.

Таланової. Електронне видання. Київ: Ін-т вищої освіти НАПН України, 2021. 192 с. DOI: <https://doi.org/10.31874/978-617-7644-54-4-2021>

185. Терепиций С. Формування культури академічної соціальної відповідальності: уроки українського досвіду війни. *Вища освіта України*. №1 (88). 2023. С. 39–46. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/7/5>.

186. Терепиций С. О., Хоменко Г. В. Розвиток вищої освіти в умовах конфлікту: еволюція від суспільства знань до суспільства порозуміння. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*, 2020, Вип. 19(1), С. 32–45.

187. Ткаченко В. Управлінський вимір забезпечення ефективності освітньої діяльності університетів у контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни. *Політика та механізми забезпечення ефективності освітньої діяльності в університетах України в контексті євроінтеграції та в умовах воєнного стану і післявоєнного відновлення країни: монографія* / О. Бородієнко, Ю. Вітренко, О. Воробйова, В. Ворона, М. Дебич, О. Кущенко, О. Паламарчук, О. Слюсаренко, Ж. Таланова, В. Ткаченко; за ред. Ж. Таланової. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України, 2023. 152 с. <https://ihed.org.ua/publications>.

188. Федорченко Ю. Про оптимізацію мережі вищих навчальних закладів в Україні. *Освітня політика*. Портал громадських експертів. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/583-prooptimizatsiyu-merezhi-vishchikh-navchalnikh-zakladiv-v-ukrajini>.

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

190. Фіалко Н. Мотивація як підґрунтя легітимації: антропологічний та психологічний, правовий та освітній підходи. *Філософія освіти*. 2021. № 27 (2). С. 160–174.

191. Філіпенко А. С. Основи наукових досліджень. К. : Академвидав, 2004. 208 с.

192. Фрейре П. *Педагогіка свободи: Етика, демократія і громадянська мужність* / пер. з англ. О. Демянчука. Київ : Видав. дім «КМ Академія», 2004. 120 с.
193. Фрейре П. *Формування критичної свідомості* / П. Фрейре. К. : Юніверс, 2003. 307 с.
194. Фурман А. В. *Вступ до теорії освітньої діяльності*. Тернопіль : ІЕСО, 2006. 86 с.
195. Фурман А. В. *Педагогіка як сфера мислєдїяльності*. Тернопіль : ВЦ НДІ МЕВО, 2010. 244 с.
196. Хамітов Н. (2024). Академічна доброчесність як виклик, вимога і воля: контексти філософської антропології, етики й філософії освіти. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 29(2), 27–47. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2023-29-2-2>.
197. Хамітов Н. (2021). Філософська антропологія: світовий та вітчизняний контексти. *Вісник Національної академії наук України*. (5), 81–94.
198. Черепанова С. (2023). Суперечності філософії освіти як об'єкт наукового аналізу. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 28(2), 148–158. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-2-8>.
199. Черепанова С. М. (2022). Філософія освіти: до питання концептуалізації. *Філософія освіти. Philosophy of Education*, 27(2), 116–137. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2021-27-2-8>.
200. Чубаха І. В. (2019). Основні компоненти сучасного освітнього середовища школи. *Матеріали наукової конференції (2017-2018 рр.)*. Том 2. С. 102-103.
201. Щєдровицький Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок. *Психологія і суспільство*. 2004. №2. С. 30–49.
202. Яспєрс К. Ідея університету / К. Яспєрс // *Ідея університету. Антологія*. Львів, 2002. С. 109–167.

203. Яценко О. Ціннісно-орієнтована освіта: філософський вимір та актуальний суспільний запит. *Вища освіта України*. №3 (82). 2021. С. 20–25. <https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/73/56>.
204. About Academic Ranking of World Universities. URL: <http://www.shanghairanking.com/aboutarwu.html>.
205. Academic Ranking of World Universities 2021. URL: <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021>.
206. Adler A. *Understanding Human Nature: The Psychology of Personality*. Oneworld Publications, 2014. 289 p.
207. Agamben G. *Profanazioni*. Roma: Nottetempo, 2005. 108 p.
208. Agamben G. (1999). *The Man Without Content*. Stanford University Press. 144 p.
209. Altbach P. G. *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities* / Altbach P. G. and Salmi J. // World Bank. 2011. 366 p.
210. Arendt H. *The Human Condition*. University of Chicago Press 2018. 380 p.
211. Arfini S., Casadio C., & Magnani L. (2018). Ignorance-Preserving Mental Models Thought Experiments as Abductive Metaphors. *Foundations of Science* 24, 391–409. <https://doi.org/10.1007/s10699-018-9564-0>.
212. Ariely D. (2011). *The Upside of Irrationality: The Unexpected Benefits of Defying Logic*. Harper Perennial. 368 p.
213. Ashwin P. *Transforming University Education : A Manifesto*. Bloomsbury Academic, 2020. 176 p.
214. A strategic approach to change for university leaders. URL: <https://eua.eu/news/214:a-strategicapproach-to-change-for-university-leaders.html>.
215. Badiou A., Zizek S. *Philosophy in the Present*. Oxford : Polity Press, 2009. 80 p.
216. Bailey R. *The Philosophy of Education: An Introduction*. Bloomsbury Academic, 2014. 198 p.

217. Barber B. *Science and the Social Order*. Glencoe, IL: Free Press, 1952. 288 p.
218. Barnett R. *Universities in a Fluid Age / A Companion to the Philosophy of Education* ed. By Randal Curren Blackwell Publishing Ltd, 2006. P. 561–568.
219. Barrow R., Woods Ronald. *An Introduction to Philosophy of Education*. Routledge, 2021. 265 p.
220. Bates S. *An Aristocracy of Critics: Luce, Hutchins, Niebuhr, and the Committee That Redefined Freedom of the Press*. Yale University Press, 2020. 336 p.
221. Baudrillard J. *Simulacra and Simulation (The Body, In Theory: Histories of Cultural Materialism)*. University of Michigan Press, 1994. 164 p.
222. Beck U., Beck-Gernsheim E. *Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. SAGE Publications Ltd, 2001. 247 p.
223. Berger P. L., Luckmann T. (1967). *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Anchor. 219 p.
224. Biesta G.J.J., Egéa-Kuehne D. *Derrida & Education*. Routledge, 2005. 264 p.
225. Biggs J., Tang C. *Teaching For Quality Learning At University*. Open University Press, 2011. 416 p.
226. Bok D. *Universities in the Marketplace : The Commercialization of Higher Education*. Princeton University Press, 2003. 256 p.
227. Bourdieu P., Passeron J.-C. *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications Ltd, 1990. 288 p.
228. Bradshaw G. A., & Bekoff M. (2001). *Ecology and social responsibility: The re-embodiment of science*. *Trends in Ecology & Evolution*, 16(8), 460–465.
229. Braidotti R. *Posthuman Feminism*. Polity, 2021. 192 p.
230. Braidotti R. *Posthuman Knowledge*. Polity, 2019. 210 p.
231. Braidotti R. *Posthuman Knowledge and the Critical Posthumanities*. Sternberg Press, 2024. 80 p.

232. Braidotti R. *The Posthuman*. Polity, 2013. 180 p.
233. Bridges D. *Education, Autonomy and Democratic Citizenship: Philosophy in a Changing World*. Routledge, 2002. 295 p.
234. Brightman E. S. *Nature and values*. N.-Y. : Abingdon-Cokesbury Press, 1995. 171 p.
235. Brown R., Carasso H. *Everything for Sale? The Marketisation of UK Higher Education*. Routledge, 2013. 256 p.
236. Brüntrup G., Reder M., Gierstl L. *Authenticity : Interdisciplinary Perspectives from Philosophy, Psychology, and Psychiatry*. Springer VS, 2020. 296 p.
237. Burger P., Daubb C.-H., Scherrerb Y. M. (2010) Creating values for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development & World Ecology*. Vol. 17, no. 1, P. 1–3.
238. Burtonwood N. *Cultural Diversity, Liberal Pluralism and Schools: Isaiah Berlin and Education*. Routledge, 2006. 193 p.
239. Byrne E., Clarke C. (2020). *The University Challenge : Changing universities in a changing world*. Pearson Education.
240. Carr D. *Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse*. Routledge, 2003. 263 p.
241. Carr D., Steutel J. *Virtue Ethics and Moral Education*. Routledge, 2005. 280 p.
242. Celenza C. (2020). *The Intellectual World of the Italian Renaissance*. Cambridge University Press. 456 p.
243. Cetina K. *Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge*. Harvard University Press, 1999. 352 p.
244. Chaib M., Danermark B., Selander S. *Education, Professionalization and Social Representations: On the Transformation of Social Knowledge*. Routledge, 2012. 277 p.
245. Chambliss J. J. *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. Routledge, 2013. 736 p.

246. Chapman C., Muijs D., Reynolds D., Sammons P., Teddlie C. *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy, and practice*. Routledge, 2015. 570 p.
247. Chen S. H., Nasongkhla J., & Donaldson J. A. (2015). *University social responsibility (USR): Identifying an ethical foundation within higher education institutions*. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 14 (4), 165–172.
248. Chitpin S. *Popper's Approach to Education: A Cornerstone of Teaching and Learning*. Routledge, 2016. 160 p.
249. Clarke A. *Profiles of the Future : An Inquiry into the Limits of the Possible*. Indigo Paperbacks, 2000. 256 p.
250. Collini S. *Speaking of Universities*. London : Verso, 2017. 304 p.
251. Collini S. (2012). *What Are Universities For?* London : Penguin Books Limited.
252. Connell R. (2019). *Good University : What Universities Actually Do and Why It's Time for Radical Change*. Zed Books.
253. Connors C. D. (2020). *Emotional Intelligence for the Modern Leader : A Guide to Cultivating Effective Leadership and Organizations*. Rockridge Press.
254. Corbu C. (1995) Culture and sustainable human development. Higher Education in Europe. Volume 20, issue 4. P. 168–169.
255. Culp J. *Democratic Education in a Globalized World: A Normative Theory*. Routledge, 2019. 208 p.
256. Dahlbeck J. *Education and Free Will: Spinoza, Causal Determinism and Moral Formation*. Routledge, 2018. 150 p.
257. David L. *The Emotional Mind: Overcome Anxiety, Stress, Negativity, and Procrastination*. WinsPress.com, 2020 226 p.
258. Davies D. (2007). Thought Experiments and Fictional Narratives. Croatian Journal of Philosophy 7(1): 29–45.
259. Dawson M. P. *Critical Thinking and Analytical Mind: The Art of Making Decisions and Solving Problems. Think Clearly, Avoid Cognitive Biases and*

Fallacies in Systems. Improve Listening Skills. Be a Logical Thinker. Independently published, 2020. 300 p.

260. Deboer F. (2020). *The Cult of Smart : How Our Broken Education System Perpetuates Social Injustice*. All Points Books.

261. Derrida J. *The End of Man / After philosophy: End of Transformation*. Cambridge, 1987. P. 125–158.

262. Dewey J. *Democracy and Education - An Introduction to the Philosophy of Education*. Foreman Press, 2014. 562 p.

263. Dewey J. *Democracy and Education by John Dewey: With a Critical Introduction by Patricia H. Hinchey*. Myers Education Press, 2018. 400 p.

264. Dilthey W. *Das Erlebnis und Dichtung: Lessing, Goethe, Nowalis, Holderlin*. Leipzig, 1906. 417 s.

265. Dreamson N. *Reinventing Intercultural Education: A metaphysical manifest for rethinking cultural diversity*. Routledge, 2016. 234 p.

266. Duchesne R. *Faustian Man in a Multicultural Age*. Arktos Media Ltd., 2017. 262 p.

267. Durkheim E. *Moral education*. Free Press, 1973. 288 p.

268. Efficiency, Leadership and Governance: Closing the gap between strategy and execution. URL: <https://eua.eu/resources/publications/800:efficiency,-leadership-and-governance-closing-the-gap-betweenstrategy-and-execution.html>.

269. Egéa-Kuehne D. *Levinas and Education: At the Intersection of Faith and Reason*. Routledge, 2008. 314 p.

270. Elken M., Maassen P., Nerland M., Prøitz T.S., Stensaker B., Vabø A. *Quality Work in Higher Education: Organisational and Pedagogical Dimensions*. Springer, 2020. 288 p.

271. European University Association. Who we are. URL: <https://eua.eu/about/who-we-are.html>.

272. Evans M. (2004). *Killing Thinking : The Death of the Universities*. Continuum International Publishing Group.

273. Fairfield P. *Teachability and Learnability: Can Thinking Be Taught?* Routledge, 2016. 163 p.
274. Feldman S. *Against Authenticity: Why You Shouldn't Be Yourself.* Lexington Books, 2014. 217 p.
275. Feyerabend P. K. *Against Method. Outline of an anarchistic theory of knowledge.* London : Humanities Press, 1975. 339 p.
276. Fleck L. (1980). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv.* Suhrkamp Verlag. 180 s.
277. Fleming P. *Dark Academia : How Universities Die.* Pluto Press, 2021. 216 p.
278. Ford D. R. *Politics and Pedagogy in the «Post-Truth» Era: Insurgent Philosophy and Praxis.* Bloomsbury Academic, 2018. 168 p.
279. Foucault M. (1988). *The Minimalist Self. Politics, Philosophy, Culture: Interviews and Other Writings of Michael Foucault, 1977–1984.* L, N.Y. : Routledge. P. 3–16.
280. Freire P. *Education for Critical Consciousness.* New York, Seabury Press, 1973. 164 p.
281. Fricker M. *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing.* Oxford University Press, 2009. 208 p.
282. Fuller S. *The Sociology of Intellectual Life: The Career of the Mind in and Around Academy.* SAGE Publications Ltd, 2009. 192 p.
283. Gehlen A. *Man: His Nature and Place in the World.* Columbia University Press, 1988. 420 p.
284. Gildea R. *Empires of the Mind: The Colonial Past and the Politics of the Present (The Wiles Lectures).* Cambridge University Press, 2019. 366 p.
285. Gillies D. *Educational Leadership and Michel Foucault.* Routledge, 2013. 158 p.
286. Gingell J., Winch C. *Philosophy and Educational Policy : A Critical Introduction.* Routledge, 2004. 176 p.

287. Gingell J., Winch C. *Philosophy of Education: The Key Concepts*. Routledge, 2008. 274 p.
288. Goleman D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. London : Bloomsbury, 1995. 352 p.
289. Gordon G., Land R. *Enhancing Quality in Higher Education: International Perspectives*. Routledge, 2016. 328 p.
290. Gottlieb D. *A Democratic Theory of Educational Accountability: From Test-Based Assessment to Interpersonal Responsibility*. Routledge, 2020. 172 p.
291. Grant J. (2021). *The New Power University : The social purpose of higher education in the 21 st*. Harlow : Pearson Education Limited.
292. Grayling A. C. *Ideas That Matter : The Concepts That Shape the 21st Century*. Basic Books, 2010. 453 p.
293. Grayling A. C. *Thinking of Answers: Questions in the Philosophy of Everyday Life*. Bloomsbury Publishing, 2010. 353 p.
294. Gross R. *Socrates' Way: Seven Keys to Using Your Mind to the Utmost*. Jeremy P Tarcher; Reprint Edition, 2002. 304 p.
295. Guilherme A., Morgan W. J. *Philosophy, Dialogue, and Education: Nine Modern European Philosophers*. Routledge, 2017. 198 p.
296. Haber J. *Critical Thinking*. MIT Press, 2020. 232 p.
297. Hazelkorn E. *Do rankings promote trickle down knowledge?* URL: http://strf.ru/material.aspx?CatalogId=221&d_no=41637#.Vi1GNjahfIV.
298. Heifetz R. A. (2009). *Leadership Without Easy Answers*. Harvard University Press.
299. Heifetz R., Linsky M. (2017). *Leadership on the Line, With a New Preface : Staying Alive Through the Dangers of Change*. Harvard Business Review Press.
300. Heifetz R. A., Linsky M., Grashow A. (2009). *The Practice of Adaptive Leadership : Tools and Tactics for Changing Your Organization and the World*. Harvard Business Press.

301. Helms R.M., Rumbley L.E., Brajkovic L., Mihut G. *Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs*. URL: https://www.researchgate.net/publication/313428029_Internationalizing_Higher_Education_Worldwide_National_Policies_and_Programs.
302. Heyting F., Lenzen D., White J. *Methods in Philosophy of Education*. Routledge, 2002. 302 p.
303. Hollins P. (2018). *The Science of Self-Learning : How to Teach Yourself Anything, Learn More in Less Time, and Direct Your Own Education*. PH Learning Inc.
304. Ingram D. *Critical Theory: The Essential Readings*. Paragon House, 1998. 408 p.
305. Institute of International Education Project Atlas Infographics 2022. A quick look at Global Mobility Trends. URL: https://www.iese.org/wp-content/uploads/2023/03/Project-Atlas_Infographic_2022.pdf.
306. Institute of International Education Project Atlas 2022. France. URL: <https://www.iese.org/Researchand-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/France>.
307. Institute of International Education Project Atlas 2022. United-Kingdom. URL: <https://www.iese.org/en/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/United-Kingdom>.
308. Israel J. *The Enlightenment that Failed: Ideas, Revolution, and Democratic Defeat, 1748-1830*. Oxford University Press, 2020. 1088 p.
309. Jasinski J. Criticism in contemporary rhetorical studies // Jasinski J. *Sourcebook on Rhetoric*. Gage, 2001. P. 125–144.
310. Juergensmeyer E., Nocella A., Seis M. *Neoliberalism and Academic Repression*. BRILL, 2019. 244 p.
311. Kellerman B. *Bad Leadership: What It Is, How It Happens, Why It Matters*. Harvard Business Review Press, 2004. 304 p.
312. Kellerman B. (2010). *Leadership: Essential Selections on Power, Authority, and Influence*. McGraw-Hill Education.
313. Kellerman B. (2012). *The End of Leadership*. Harper Business.

314. Khan H. (2021). *Leadership, Reinvented: How to Foster Empathy, Servitude, Diversity, and Innovation in the Workplace*. Rockridge Press.
315. Kouppanou A. *Technologies of Being in Martin Heidegger: Nearness, Metaphor and the Question of Education in Digital Times*. Routledge, 2017. 178 p.
316. Kuhn T.S. *The Structure of Scientific Revolutions: 50th Anniversary Edition*. University of Chicago Press, 2012. 264 p.
317. Kyriakides L., Creemers H. P. M., Panayiotou A., Charalambous E. *Quality and Equity in Education: Revisiting Theory and Research on Educational Effectiveness and Improvement*. Routledge, 2020. 310 p.
318. Landemore H. (2020). *Open Democracy : Reinventing Popular Rule for the Twenty-First Century*. Princeton University Press. 259 p.
319. Lasch C. *The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*. W. W. Norton & Company ; Reissue edition, 2018. 368 p.
320. Latour B. *On the Modern Cult of the Factish Gods*. Duke University Press Books, 2010. 168 p.
321. Laudan L. *Progress and Its Problems: Towards a Theory of Scientific Growth*. University of California Press, 1978. 272 p.
322. Lee J. J. *U. S. Power in International Higher Education*. Rutgers University Press, 2021. 240 p.
323. Le Guin U. K. *The Other Wind*. Clarion Books, 2012. 336 p.
324. Lemos N. *An Introduction to the Theory of Knowledge*. Cambridge University Press, 2021. 290 p.
325. Levitin D. *A Field Guide to Lies: Critical Thinking in the Information Age*. Dutton, 2016. 304 p.
326. Lim D. *Quality Assurance in Higher Education: A Study of Developing Countries*. Routledge, 2018. 186 p.
327. Livermore D. (2015). *Leading with Cultural Intelligence : The Real Secret to Success*. AMACOM. 216 p.

328. Lovat T. J., Clement N.D. (2008). The pedagogical imperative of values education. *Journal of Beliefs & Values. Studies in Religion & Education*. Volume 29, issue 3. P. 273–285. URL: <https://doi.org/10.1080/13617670802465821>.
329. MacDonald K. *Individualism and the Western Liberal Tradition: Evolutionary Origins, History, and Prospects for the Future*. Independently published, 2019. 541 p.
330. Magrini J. M., Schwieler E. *Heidegger on Literature, Poetry, and Education after the “Turn”: At the Limits of Metaphysics*. Routledge, 2017. 246 p.
331. Marples R. *The Aims of Education*. Routledge, 1999. 224 p.
332. McClung G.W., Werner M.W. (2008) A Market/Value Based Approach to Satisfy Stakeholders of Higher Education. *Journal of Marketing for Higher Education*. Volume 18, issue 1, pp. 102–123. URL: <https://doi.org/10.1080/08841240802100345>.
333. McGettigan A. *The Great University Gamble : Money, Markets and the Future of Higher Education*. Pluto Press, 2013. 230 p.
334. Melville W., Kerr D. *Virtues as Integral to Science Education: Understanding the Intellectual, Moral, and Civic Value of Science and Scientific Inquiry*. Routledge, 2020. 192 p.
335. Moeller H.-G., D’Ambrosio P. J. *You and Your Profile : Identity After Authenticity*. Columbia University Press, 2021. 303 p.
336. Murnane R.J., Willett J.B. (2010). *Methods Matter : Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research*. Oxford University Press.
337. Murphy M., Fleming T. *Habermas, Critical Theory and Education*. Routledge, 2010. 225 p.
338. Musto R. *The Attack on Higher Education: The Dissolution of the American University*. Cambridge University Press, 2022. 370 p.
339. Nicholson D. W. *Philosophy of Education in Action: An Inquiry-Based Approach*. Routledge, 2022. 246 p.
340. Niebuhr R. *The Nature and Destiny of Man*. Westminster John Knox Press. 2021. 740 p.

341. Noddings N. *Philosophy of Education*. Routledge, 2018. 304 p.
342. Northouse P. G. (2020). *Introduction to Leadership : Concepts and Practice*. SAGE Publications, Inc.
343. Nussbaum M. C. *Cultivating Humanity : A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard University Press, 2018. 327 p.
344. Nussbaum M. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press, 2016. 194 p.
345. Nye J. S. (2008). *The Powers to Lead*. Oxford University Press.
346. Ober J. *Democracy and Knowledge: Innovation and Learning in Classical Athens*. Princeton University Press, 2010. 368 p.
347. Oleksiyenko A., Terepyschyi S., Gomilko O., & Svyrydenko D. (2021). “What do you mean, you are a refugee in your own country?” Displaced scholars and identities in embattled Ukraine. *European Journal of Higher Education*, 11 (2), 101–118.
348. Oxenham M. *Higher Education in Liquid Modernity*. Routledge, 2013. 241 p.
349. Ozoliņš J. T. *Civil Society, Education and Human Formation: Philosophy’s Role in a Renewed Understanding of Education*. Routledge, 2017. 240 p.
350. Ozoliņš J. T. *Education in an Age of Lies and Fake News: Regaining a Love of Truth*. Routledge, 2021. 206 p.
351. Palmer J., Bresler L., Cooper D. *Fifty Major Thinkers on Education: From Confucius to Dewey*. Routledge, 2002. 272 p.
352. Patterson C. *Critical Thinking Beginner’s Guide: Learn How Reasoning by Logic Improves Effective Problem Solving. The Tools to Think Smarter, Level up Intuition to Reach Your Potential and Grow Your Mindfulness*. Independently published, 2020. 188 p.
353. Patterson C. *Critical Thinking: This book includes: Mental Models and Problem Solving. How to Emulate Effective Thinking Systems and Advanced*

Reasoning Skills to Increase Your Decision Making Successfully. Independently published, 2020. 361 p.

354. Pereyra M., Franklin B. *Systems of Reason and the Politics of Schooling: School Reform and Sciences of Education in the Tradition of Thomas S. Popkewitz*. Routledge, 2014. 381 p.

355. Peterson T. E. *Epistemology and the Predicates of Education: Building Upon a Process Theory of Learning*. Routledge, 2019. 191 p.

356. Petitfils B. *Parallels and Responses to Curricular Innovation: The Possibilities of Posthumanistic Education*. Routledge, 2014. 154 p.

357. Pfaller R. (2017) Little Gestures of Disappearance. Interpassivity and the Theory of Ritual. The Aesthetics of Delegated Enjoyment. Edinburgh: Edinburgh University Press. P. 24–44.

358. Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education 2023. URL: https://s3.eu-west-2.amazonaws.com/assets.creode.advancehe-document-manager/documents/advancehe/PSF%202023%20-%20Screen%20Reader%20Compatible%20-%20final_1675089549.pdf.

359. QS World University Rankings 2023. QS Quacquarelli Symonds Limited. URL: <https://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>.

360. QS World University Rankings. (2024) <http://surl.li/mdrkk>.

361. Raley Y., Preyer G. *Philosophy of Education in the Era of Globalization*. Routledge, 2009. 247 p.

362. Rauch J. *The Constitution of Knowledge: A Defense of Truth*. Brookings Institution Press, 2021. 280 p.

363. Readings B. *University in ruins*. Harvard University Press, 1996. 256 p.

364. Riggio R. (2018). *What's Wrong With Leadership? : Improving Leadership Research and Practice*. Routledge.

365. Robertson D. C. (2009). Corporate social responsibility and different stages of economic development: Singapore, Turkey, and Ethiopia. *Journal of Business Ethics*, 88, 617–633.

366. Rocha S. D. *A Primer for Philosophy and Education*. Cascade Books, 2015 84 p.
367. Ross A. *No respect. Intellectuals and Popular Culture / A. Ross*. N. Y., London: Routledge, 1989. 269 p.
368. Rossini G. *Self and Wisdom in Arts-Based Contemplative Inquiry in Education: Narrative, Aesthetic and the Dialogical Presence of Thomas Merton*. Routledge, 2020. 208 p.
369. Russell B. *Human Knowledge: Its Scope and Limits*. Routledge, 2009. 480 p.
370. Rutherford A. *Elements of Critical Thinking: A Fundamental Guide to Effective Decision Making, Deep Analysis, Intelligent Reasoning, and Independent Thinking*. Independently published, 2021. 154 p.
371. Rutherford A. *The Systems Thinker – Mental Models: Take Control Over Your Thought Patterns. Learn Advanced Decision-Making and Problem-Solving Skills*. Independently published, 2020. 260 p.
372. Ryder J. *Philosophy of Education: Thinking and Learning Through History and Practice*. Rowman & Littlefield Publishers, 2022. 277 p.
373. Sandel M. J. *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. Farrar, Straus and Giroux, 2013. 256 p.
374. Savransky M., 2021. *Problematizing the Problematic. Theory, Culture & Society*, 38 (2). P. 3–23.
375. Schweitzer A. *Out of My Life and Thought: An Autobiography*. Johns Hopkins University Press, 2009. 304 p.
376. Segal E. A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37 (3), 266–277.
377. Segumpan R.G., McAlaney J. *Higher Education in the Gulf: Quality Drivers*. Routledge, 2021. 207 p.

378. Seymour D., Bourgeois M. *Institutional Effectiveness Fieldbook: Creating Coherence in Colleges and Universities*. CreateSpace Independent Publishing Platform, 2018. 154 p.
379. Shanghai Ranking (2023). Shanghai Ranking. URL: <https://www.shanghairanking.com/rankings/bcur/2023>.
380. Shelton, J. (2023). *The Education Myth: How Human Capital Trumped Social Democracy*. Cornell University Press. 270 p.
381. Snaza N., Weaver J. A. *Posthumanism and Educational Research*. Routledge, 2014. 209 p.
382. Sperlinger T., McLellan J., Pettigrew R. *Who are universities for? : Re-making higher education*. Bristol University Press, 2018. 200 p.
383. Stevenson N. *Education and Cultural Citizenship*. SAGE Publications Ltd, 2011. 184 p.
384. Suissa J. *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*. Routledge, 2006. 178 p.
385. Suskie L. *Five Dimensions of Quality: A Common Sense Guide to Accreditation and Accountability*. Jossey-Bass, 2014. 320 p.
386. Taylor C. *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Harvard University Press, 1992. 626 p.
387. Taylor C. *The Ethics of Authenticity*. Harvard University Press, 2018. 170 p.
388. *The Critical Thinking Effect: Uncover The Secrets Of Thinking Critically And Telling Fact From Fiction (Critical Thinking & Logic Mastery)*. Thinknetic publishes, 2021. 194 p.
389. *The Sustainable Development Goals*. UN. Goal 4. Quality Education. United Nations Development Programme. URL: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals/quality-education>.
390. *The Tragic Reality of Brain Drain on Poor Countries | Economics Explained* // <https://www.youtube.com/watch?v=YYvLEbC3kn8>.
391. THE World University Rankings. (2024). <http://surl.li/nmkcc>.

392. Triguero M. *Mental power: The power of thought*. Independently published, 2022. 220 p.

393. Universities without walls – A vision for 2030. URL: <https://eua.eu/downloads/publications/universities%20without%20walls%20%20a%20vision%20for%202030.pdf>.

394. Vorobyova O. Effectiveness of Management in the Higher Education. *Innovative solutions in modern science*. New York 2021. № 4 (48) C. 5-12.

395. Vorobyova O. ISO Standards as a Quality Assurance Mechanism in Higher Education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2022. 14(2). 73–88. DOI: [Wageman, R., Nunes, D. A., Burruss, J. A., Gardner, H. \(2006\). *Changing Minds : The Art and Science of Changing Our Own and Other Peoples Minds*. Harvard Business Review Press.](https://doi.org/10.1080/16000438.2022.2088888)

396. Walford G., Pickering W. S. F. *Durkheim and Modern Education*. Taylor & Francis Ltd, 1998. 246 p.

397. Weizsaecker E., & Wijkman, A. (2018). *Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet*. Smashing new Report from the Club of Rome. New York: Springer.

398. Why Nonconformity Cures a Sick Self and a Sick Society // <https://www.youtube.com/watch?v=6UaCOO88oSo&t=39s>.

399. Why Public Schools and the Mainstream Media Dumb Us Down // <https://www.youtube.com/watch?v=6CDaflxJJ0g>.

400. Willetts D. (2019). *A University Education*. OUP Oxford; Reprint edition.

401. Winch C. (2023). Subjects, disciplines, and practices. *Journal of Philosophy of Education*, 57(1), 149-163. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhad015>.

402. Winch C. *The Philosophy of Human Learning*. Routledge, 2002. 199 p.

403. World Bank Group. (2019). *Review of the Education Sector in Ukraine. Moving towards Effectiveness, Equity and Efficiency (RESUME 3). Overview*. <http://surl.li/shpts>.

404. World University Rankings 2023. Times Higher Education. URL: <https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2023/world-ranking>.

405. Youdell D. *Judith Butler and Education*. Routledge, 2020. 216 p.

406. ‘You Don’t Care About Antisemitism’: Columbia President Unflinchingly Confronted By Chavez-Deremer. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=AzrPX8nPzo8>.

407. Zigler R. L. *The Educational Prophecies of Aldous Huxley: The Visionary Legacy of Brave New World, Ape and Essence and Island*. Routledge, 2015. 208 p.

408. Zuboff S. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. PublicAffairs, 2020. 704 p.