

**Міністерство освіти і науки України
Львівський національний університет ветеринарної медицини та
біотехнологій імені С.З. Гжицького**

Кафедра філософії та педагогіки

АКАДЕМІЧНЕ ПИСЬМО

**Методичні розробки тем
для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти
ОПП «Освітні, педагогічні науки»**

Львів – 2022

Рецензенти:

Конопленко Н.А. – доцент кафедри української та іноземних мов імені Якіма Яреми ЛНУВМБ імені С.З. Гжицького;

Подоляк М.В. – завідувач кафедри української та іноземних мов імені Якіма Яреми ЛНУВМБ імені С.З. Гжицького.

Методична розробка розглянута та схвалена на засіданні кафедри філософії та педагогіки протокол № 12 від «15» червня 2022 року

Погоджено навчально-методичною комісією спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»

(назва спеціальності)

протокол № 6 від 16 червня 2022 р.

Схвалено рішенням навчально-методичної ради факультету громадського розвитку та здоров'я

(назва факультету)

протокол № 10 від 22 червня 2022 р.

Тема 1

Культурологічні засади вищої освіти. Академічна культура як складова національної та освітньої

Смолінська О.Є. Ідея європейського університету в педагогічному дискурсі. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2014. Вип. 4 (76). С. 94–99.

Завдання для опрацювання

1. Ознайомтеся зі змістом публікації
2. З'ясуйте особливості класичного, посткласичного, модерного та постмодерного періодів історичного розвитку університетів.
3. Зважаючи на сучасні реалії, опишіть актуальний етап розвитку ідеї європейського університету (від 500 до 1000 знаків із пробілами)

Ідея європейського університету в педагогічному дискурсі

У статті розглянуто формування концепції сучасного університету в його історичному розвитку, який поділено на класичний, посткласичний та постмодерний періоди (модерний охарактеризовано оглядово). Окрему увагу звернено на аналіз першоджерел закордонного походження щодо еволюції в осмисленні ідеї та покликання університету в різні періоди існування його британської, німецької та французької моделей. Зокрема, в руслі дослідження становлення концепції європейського університету, вивчено погляди класиків університетської теорії Дж. Ньюмена, Д. Дідро та Ж.-Н. Кондорсе, І. Канта і В. фон Гумбольдта. Визначено характерологічні ознаки концепцій університету різних періодів, при цьому виокремлено сучасний університетський дискурс, основний зміст якого, з одного боку, в поверненні у класичні рамки, з іншого — у повороті до змістів власного культурно-освітнього простору.

Ключові слова: європейський університет, класичний, посткласичний, модерний, постмодерний періоди, британська, німецька, французька модель університету, культурно-освітній простір

Постановка проблеми. Сучасний дискурс університету відбувається відразу у трьох напрямках: функціональному — як феноменологічні дослідження його сучасного стану й перспектив за видами (класичний, профільний (в тому числі педагогічний), дослідницький, інноваційний університети), місцем у суспільно-історичному процесі та в концептуальному плані — з позицій формування його теорії. В цьому руслі університет потребує дослідження ідеї (сутності) та покликання (місії) як теоретичних категорій, що складають концептуальні рамки його культурно-освітнього простору. При цьому виходитимемо з того, що ідея університету — це складне абстрактне поняття, його інституційний образ, який характеризується певними ціннісними категоріями, особливими цілями діяльності, окремими шаблонами мислення тощо; сутність університету — власне зміст перелічених характеристик; покликання — внутрішня логіка розвитку університету, направленість процесів цілепокладання, що проектується назовні як реалізація ним і окремих завдань, і їх комплексу; місія — "перспективне бачення образу університету, принципів та способів руху до цього ідеалу" [1: 10]. Водночас, існує думка, що ідея університету — це сукупність уявлень про основоположні цінності, цілі та межі його функціональності, а місія — та ж сукупність щодо простору його розвитку, таким чином місія репрезентує смислоутворююче ядро університетської ідеї [2: 20], проте вважаємо ідею категорією духовної еволюції, а місію — соціально-інтелектуальною.

У цій статті будемо вести мову про університет в тематиці його культурно-освітнього простору, в рамках актуальної цивілізаційної парадигми, в теоретичному, концептуальному, аспекті, згідно з яким університет є не стільки установою, ланкою системи освіти, скільки системою координат, оплотом певної традиції, якістю якої була визначена задовго до того моменту, коли "дух і тіло" університету стали піддавати щораз новішим реформаціям, час яких у Європі збігався зі зміною науково-світоглядних парадигм. При цьому минулі зразки не зникали з культурно-освітнього простору, вплітаючись у нововведення, саме тому, в певному сенсі, І. Кант, Й. Фіхте, В. Гумбольдт та інші в класичному українському університеті, що, історично-світоглядно, є спадкоємцем і німецького університетизму, — не змістове наповнення навчальних курсів, а, певною мірою, наставники та колеги. Такий процес перетворень дослідниками названий трансфером (експансією) зразків вищої освіти (Андреев А.Ю.), експресією "академічних генів" (Нехаєв А.В.), завдяки цьому тривав процес виникнення університетів у різних країнах Європи.

Аналіз наукових джерел. Протягом останніх п'ятнадцяти років на пострадянському просторі вийшла друком низка праць, у яких проблема університету розглядається саме з концептуальних семіотичних позицій, це Я.-Я. Пелікана [3], О.П. Мещанінова, низки інших авторів як з України, так і з-за кордону [4; 5], а також колективні дослідження НАУКМА, ЛНУ імені Івана Франка, Білоруського ДУ. Відповідно до цього, педагогічний університет теж слід розглядати як певну культуру-традицію, омовлюючи як дискурс. Такий підхід актуалізує поняття ідеї, покликання та місії педагогічного університету, які можливо розглядати в контексті загальноуніверситетського дискурсу, що, своєю чергою, теж не однорідний, оскільки містить щонайменше декілька культурно-історичних моделей та етапів, характеризування яких здійснюватиметься нижче, оскільки всі ці розвідки не мали на меті впорядкувати хід еволюції ідеї університету.

Мета написання статті — на основі аналізу наукових джерел висвітлити розвиток концепції університету, зокрема педагогічного, в просторовому та часовому вимірах.

Виклад основного матеріалу. Низка дослідників (Бадін В.О., Медведєв І.А., Панькова Н.М. та інші) розглядає ліберальну (гуманітарну) та прагматичну (технічну) тенденції в розвитку університету, перша з яких (Р. Хатчінс, М. Адлер та Ч. Ван Дорен) пов'язана із освітньою місією університету, що збагачує особистість духовно, тому її вивільняє та розвиває її творчі здібності, друга — з потребою суспільства у кваліфікованих спеціалістах (Е. Дюркгейм, Дж. Бернал). Їх синтез, інтегруючи теорію освіти К. Мангейма, згідно з якою "освіта готує людину не абстрактно, а для даного суспільства; кінцева освітня одиниця — це у жодному випадку не індивід, а група, що може змінюватися кількісно, за цілями та функціями, разом з якими змінюються провідні способи дій, що їм повинні будуть підкоритися індивідуальні особи в цих групах" [6: 81]. Такий підхід ближчий до парадигмального, тому, зважаючи на викладене вище, дискурс університету в його розвитку доречно структурувати згідно з історико-філософськими підходами: класичний період, посткласичний, постмодерний, що відповідає трьом типам наукової раціональності: класичному, некласичному та постнекласичному, критеріями розрізнення яких слугують, по-перше, особливості системної організації досліджуваних об'єктів (педагогічних університетів) і типів картини світу (культурно-освітній простір), по-друге, особливості засобів та операцій діяльності, репрезентованих ідеалами та нормами науки, по-третє, особливості ціннісно-цільових орієнтацій суб'єкта діяльності та рефлексії щодо них (Степін В.С.), хоча, згідно з П. Моравом, можна було б розглядати докласичний, класичний, посткласичний університет. Не будемо приймати цю періодизацію через те, що докласичний університет-корпорація, по-перше, дуже віддалений в часі від модерного, по-друге, сучасні українські педагогічні університети виникли, переважно, з радянських педінститутів, які, у свою чергу, як і інші навчальні заклади того часу, були зорієнтовані на радянську (близьку до французької) університетську модель. Разом з тим, ідея класичного німецького університету не була відкинута, вона трансформувалася в ідею академічної педагогічної науки, а марксистсько-ленінська ідеологема зміцнила внутрішній зв'язок традицій радянського та німецького класичного університетів, що поширилося і на педагогічні інститути як патерн, дія якого стала бажаною внаслідок їх перетворення на університети, оскільки це був єдиний видимий доступний культурний взірць, що й став визначати ідею новостворених університетів, впливаючи на розвиток університетської педагогічної науки. У зв'язку із фактором не подоланого щодо педагогічних університетів України поділу науки та освіти розглядатимемо дещо іншу періодизацію: від основ (класичної моделі) через посткласичний період до постмодерного, сучасного.

Тезу про ідею університету для британської моделі класичного періоду обґрунтував Дж. Ньюмен, який висунув ключові ідеї та сформував словник того дискурсу університету, про який ідеться у цій статті. Водночас, у Німеччині того часу, завдяки І. Канту, Й. Фіхте, Ф. Шеллінгу, Ф. Шлеєрмахеру, Г. Штеффенсу, В. фон Гумбольдту вже сформувалася доктрина (у плані дискурсу — творча ідея (Я. Пелікан [3: 322])), що її П. Бурдьє назвав університетською доксою, а в нашому дослідженні є культурно-освітнім простором — своєрідна форма віри, корпоративний спосіб буття, "сукупність диспозицій, у тому числі й тілесних, вписаних у манеру поводитися..., форми сприйнятливості та категорії розуміння, в ментальні структури, глибоко пристосовані і до структур академічної інституції, і до соціальних структур, що їх ці ментальні структури відтворюють" [7: 9], якій у постмодерний період ним же протиставляється розширений раціоналізм.

Французька модель університету класичного періоду пов'язана відразу із двома факторами: французьким Просвітництвом та Великою французькою революцією, перше з яких обґрунтувало засади громадянської рівності (Ж.-Ж. Руссо), "дух законів" (Ш.-Л. Монтеск'є), гуманність, справедливість та освіченість (Вольтер), а друга — зробила радикальний крок з їх втілення. У плані концепції університету найбільш виразно її сутність відображена у творі просвітителя-енциклопедиста Д. Дідро "План університету або школи публічного викладання всіх наук для російського уряду" та виступах члена конвенту Н. Кондорсе. Д. Дідро поняття "університет" трактував широко — як систему освіти (до кінця твору ділить їх на власне університети і коледжі та школи), як і всі просвітелі, обстоюючи рівність в освіті, філософ закладає ключовий принцип масової освіти: "Закони, що відповідають потребам маси населення, не можуть зважати на особливості окремих людей... в основу публічного виховання... повинен бути покладений середній рівень людського інтелекту" [8: 276]. Заперечення середньовічної схоластики, прагматизм та ступеневість освіти, поділ дисциплін на загальнокорисні (основні) (факультет вільних мистецтв), кількість яких з часом навчання зменшується, та додаткові (умовні) — професійні, що є призначенням вищого рівня — теологічного, юридичного чи медичного факультетів — основні тези, окреслені Д. Дідро Катерині II, з яких ідея університету — "робити людей просвіченими та добродіями" [8: 282], а місія університету може бути висловлена "навчати всього всіх" відповідно до рівня ерудиції та науки (суми знань і практики, що потрібні людям певної професії [8: 289]), при цьому особливу увагу при складанні навчальних планів філософ звертає на природничо-математичні дисципліни, зрештою, медичний факультет він теж критикує найменше, та щодо кожного з видів діяльності (поета, священика, юриста тощо) пропагує професіоналізм. Розділяючи публічну освіту і науку, Д. Дідро визначає академію як "асоціацію вчених, що формується сама по собі, як утворилося і людське суспільство" [8: 356], наголошуючи на її національному характері, а характеризуючи власне університет як ланку освіти пояснює відмінності у роботі професорів університетів, обумовлені специфікою формування навчального плану студентів.

Погляди Ж.-Н. Кондорсе на університетську освіту й досі не втратили актуальності, крім того, їх слід розглядати в єдності з демократизацією французької освіти в цілому. Означуючи цілі, він пише про те, що досконалість в науках повинна, насамперед, "сприяти щастю та нарощувати життєві зручності людей, які

присвячують їм своє існування" (ідея), при цьому місія будь-якого суспільного інституту — "брати участь в загальному та поступовому вдосконаленні людського роду" [9]. Висловлюючи ідеї рівноправності в освіті, та розділяючи систему за 5-ступеневим критерієм, філософ вищими ланками називає інститути (здійснюють професійну підготовку, зі значною увагою до фізико-математичних наук, сюди ж відносить інститути з підготовки та вдосконалення вчителів), ліцеї (заклади, які готують вчених зі всієї різноманітності та повноти наук, по суті — університети, Ж. Кондорсе їх порівнює з англійськими, італійськими та німецькими) та Національне товариство наук і мистецтв (академія). Схожу систему бачимо концептуально втіленою в радянській освітній системі, ідея та місія, при цьому, декларувалися ті ж.

Класичний період німецького університету, що став прообразом постмодерного завдяки поєднанню навчання та наукових досліджень, представлений працями німецьких філософів. Початок наукового дискурсу класичного університету пов'язаний з І. Кантом та його новою моделлю університету [10: 90], яка поєднує ідеї епохи Просвітництва та буржуазних революцій, завдяки чому співвідноситься із сучасним періодом, коли знов увиразнюється рубіж між соціально-культурною та виробничо-продуктивною діяльністю людини. Дослідники найчастіше пов'язують Кантову модель університету саме з ідеєю створення умов для освіти вільної особистості, здатної перетворити суспільні відносини на основі їх підпорядкування нормам права і моралі, що є, своєю чергою, об'єктивізованим вираженням внутрішніх імперативів. Роздумуючи про сутність університету, І. Кант розглядає його як проміжну між державою та суспільством інституцію, завданням якої є школа створення та розширення простору публічного застосування розуму (К. Керр пізніше характеризував університет як "інтелектуальне місто" [11]).

Вершиною класичного періоду розвитку німецького університету, продуктивним синтезом праць німецьких університетських філософів стали діяльність та погляди В. фон Гумбольдта, який, як і Дж. Ньюмен щодо британського, визначив проект німецької ідеї університету на далеку перспективу, заклавши в його основу розуміння академічної свободи та єдності досліджень і викладання. Ще в часи В. фон Гумбольдта, позиціонування німецької моделі університету як наймолодшої здійснювалося на основі її протиставлення французькій, загальнодоступній широким масам, зниженій до рівня професійних шкіл, з її "не наукою, а державою, що навчає" [12], яка була перенесена в Росію Петром I, досі є впливовою в культурно-освітньому просторі українських педагогічних університетів, та британській, консервативно-аристократичній, що смислово продовжила існування середньовічного університету. Проте таке позиціонування було не цілком виправданим, оскільки саме процедура протиставлення призвела до запозичення відповідальності університету перед державою, що обмежувала декларовану свободу, та розмивання контурів цілей науки, яка, об'єднавшись із викладанням, перейшла до теоретизування, внаслідок чого ідея на практиці зазнала вихолощення, що, свого часу, засвідчив М. Вебер у праці "Наука як покликання та професія".

Засадничі ідеї посткласичного періоду розвитку європейського університету викладені у працях Х. Ортеги-і-Гассета і К. Ясперса, які осмислювали ідею університету цього періоду виходячи з факту масовизації університетської освіти, нівелювання її елітарності та переорієнтації на потреби політехнізації у зв'язку із просуванням досягнень науково-технічного прогресу.

Отже, посткласичний період розвитку університетів означився поворотом до осмислення їх екзистенційної сутності, на відміну від класичного з його епістемно-онтологічними підходами, при цьому відсутні чіткі тенденції щодо розрізнення моделей, які, розвиваючись, запозичили одна в одній чимало смислів, утворивши специфічний європейський університетський простір, що його було згодом зруйновано внаслідок Другої світової війни.

Наступним етапом розвитку університетів мав би бути модерний, але через те, що він припав на період, коли в Європі відбувалося спочатку відновлення університетської освіти, а потім — розвиток національних держав та університетів (М. Квієк), відомості про його характеристики є дуже індивідуалізованими, погано піддаються теоретичному опрацюванню в плані знаково-символічного осмислення концепції університету. За своїм змістом, модерний університет наближався до ідеї університету епохи Просвітництва з її практичністю та позитивністю знання, значною роллю організованого навчання та виховання, їх націленістю на ідеальні зразки. Зростання рівня професіоналізації університету модерного періоду зумовило зростання його впливовості та відповідальності перед суспільством, водночас це обумовило відмову від необхідності об'єднуючої легітимізуючої особливої, не тотожної суспільній, ідеї університету, що виразив у 1963 році К. Керр [11] у концепції "мультиуніверситету" (університет не як єдине ціле, а як сукупність спільнот, що відповідає потребам індустріального суспільства). Така полеміка є характерною для кожного з періодів, наприклад, для сучасних українських університетів теза про необхідність подолання культурних цінностей освіти попереднього періоду висловлена В.П. Андрущенком [13]. Закінчення цього періоду ознаменував початок Болонського процесу в Європі, що взяв за мету подолання сегментації у європейській освіті, та, водночас, означив наступний, постмодерний, період розвитку університетів.

Найбільш відомими дослідженнями фундаментального характеру, в яких розпочато теоретичне опрацювання концепції європейського університету періоду постмодернізму, є праці Г.-Г. Гадамера, Ю. Габермаса, В. Лепеніса, Ж. Дерріда, М. Квієка, спільним для яких є розуміння університету як герменевтично орієнтованого інституту (Г.-Г. Гадамер), співтовариства комунікації (Ю. Габермас), просвіти в науці (В. Лепеніс), артефакту, що відображає суспільство, дає можливість мислення і відмежування (Ж. Дерріда), місця, де народжується надскладність, та, водночас, створюються умови для виживання в непередбачуваному світі (Р. Барнетт). Ж. Ліотар, розмірковуючи про легітимізацію викладання через його результативність, зауважує, що ні як "пристрій" передачі знання, ні як "канал" трансляції способів мислення університетський професор не проявляє більшої компетентності, ніж сучасні технології [14], тому концепція університету не

може опиратися лише на концепцію викладання. З. Бауман розглядає як призначення університету формування особистості, наділеної критичним мисленням та потужним інтелектуальним потенціалом в ситуації сучасного "надскладного" світу [15: 25]. Через перехід від фрагментації чи розрізнення до принципу відмінності як ключового в університетській місії, завдяки чому університет є місцем, яке пропускає через себе людей, визначає постмодерне покликання університету Ф. Капель [16]. Р. Барнетт у дискусійній манері розглядає необхідність осмислення університету, виходячи, як і Б. Рідінгс [10] з тези про те, що університет вмер, як і його єдина ідея, бо втрачено те, чому він покликаний служити, однак сучасне різноманіття, відсутність чіткої окресленості його практик (невизначеність, непередбачуваність, сумнівність, спірність [17]) стає його новим народженням, сприяючи розширенню адаптаційних можливостей. Водночас, відсутність виразних рамок не означає, згідно із Р. Барнеттом, легкої змінності його статусу, що повинен жорстко регламентуватися державою, цим автор суперечить собі.

Певною мірою, як внутрішній ритм, постмодерний університет є поверненням до класичного, оскільки основні перетворення його ідеї стосуються сфери (у класичний період — простору, у постмодерний — гіперпростору) знання, зміст якого, щоправда, постає у зовсім іншому плані: образ дійсності внаслідок пізнання формується і без реальної взаємодії з нею, істина стає плюральною, раціоналізм перетворюється на прагматизм як критерій істинності знання (знання оцінюється лише в проекції на досвід, звідси — явище академічного спротиву), раціональність "відкривається", виходить за рамки заданої системи пізнавальних посилів, забезпечуючи глибше пізнання реальності. Таким чином, постмодерний університет перестає бути інформаційною опорою, центром суспільства (держави, нації), навіть якщо здійснює активну науково-дослідницьку діяльність, натомість перетворюється на простір інтелектуальної комунікації, генератор смислів, здатних долати розрив між істиною, знанням та досвідом, час для роздумів, осередок культурного, наукового поліцентризму. Його образ повинен виражати внутрішній стан гнучкості, відкритості, що забезпечується критичною міждисциплінарністю та критико-рефлексивною позицією. Отже, ідея університету періоду постмодерного розвитку наближається до змісту його культурно-освітнього простору як соціально-комунікативної єдності культури, знань і науки, втрачаючи формальні, матеріальні, раціонально пізнавані обриси, перетворюючись на смисл університетського хронотопу. Що ж до німецької, французької чи британської університетських моделей, то відмінності між ними полягають здебільшого у контекстуальних елементах дискурсу, існуючи більше як його першооснова, ніж як дієвий принцип, проте залишаючи можливість для їх самостійного прогресу на наступному етапі розвитку. В цілому ж, особливою рисою періодів, у назві яких присутні морфеми "пост-", є, по-перше, їх коротка тривалість (у синергетиці — точка біфуркації), а, по-друге, прагнення до самопізнання та самоусвідомлення, відмова від метанаративів, із чим пов'язана порівняно більша, порівняно з ХІХ ст. кількість досліджень концепції університету на початку ХХ ст. і динамічно наростаюча зараз, на початку ХХІ ст., коли їх кількість збільшується ще й за рахунок створення університетами власних корпоративних кодексів, де формулюється їх місія, що, з точки зору постмодерної теорії університету, є індивідуальними спробами рефлексії, виявами різноманіття. Зміна методологічних підходів в осмисленні університету постмодерного періоду зумовлює також становлення нової педагогіки, що її названо педагогікою неklasичного університету (Гусаковський М.А.), яка містить ідею "іншого світу", згідно з П.Г. Щедровицьким, це "дозволяє педагогу вступити в організовану комунікацію з учнем, спрямовану на передачу визначених змістів, що мають значення в цьому іншому світі" [18: 137]. У контексті педагогічної університетської освіти це означає, що освітній досвід самотрансформації не може передаватися ні прямо, ні опосередковано, натомість може виникнути тільки в суб'єкта освіти, а педагогічною умовою, яка забезпечує цю появу, є спеціально організована педагогіка середовища.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, завдяки конвергенції педагогічного та філософського дискурсу університету, джерела якої — в існуванні університетської філософії, продукуванні нею цілей та смислів, їх поширенні через трансляцію наступним поколінням, побудова концепцій університетів відбувалася у процесі їх історико-культурного розвитку в національно-державній (німецька, французька, британська) та часовій (докласична, класична, посткласична, модерна, постмодерна) площинах. Це відобразилося на зміні розуміння ідеї, покликання та місії університету в цілому в Європі та, зокрема, в Україні.

Перспективу подальших досліджень розуміємо як здійснення системних досліджень в українській університетській освіті задля з'ясування її характерологічних ознак та, згідно з ними, побудови концепції її подальшого розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Макаркин Н.П. Миссия университета / Н.П. Макаркин, О.Б. Томилин // Университетское управление: практика и анализ. — 2003. — № 5 — 6 (28). — С. 9 — 13.
2. Повзун В.Д. Миссия университета — история и современность / Вера Дмитриевна Повзун // Вестник ОГУ. — 2005. — № 1. — С. 13 — 21.
3. Пелікан Я. Ідея Університету. Переосмислення / Ярослав Пелікан. — К.: Дух і літера, 2009. — 394 с.
4. Ибжарова Ш.А. Сущность и эволюция идеи университета: философско-культурологический аспект: монография / Шолпан Айдаралиевна Ибжарова. — Алматы, 2010. — 153 с.
5. Мацкевич В. Университет: Дискуссия об основаниях / В. Мацкевич, П. Барковский; под ред. Т. Водолажской. — Мн.: И.П. Логвинов, 2011. — 160 с.
6. Manheim K. Mensch und Gesellschaft im Zeitalter des Umbaus / Karl Manheim. — Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt, 1958. — 456 s.
7. Бурдьє П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений / Пьер Бурдьє //

Socio-Logos '96. — М.: Socio-Logos, 1996. — С. 8 — 31.

8. Дидро Д. План университета или школы публичного преподавания всех наук для Российского правительства / Дени Дидро // Дидро Д. Собрание сочинений в 10 томах. — . — Том 10. — М. : ОГИЗ Государственное издательство художественной литературы, 1947. — С. 271 — 382.

9. Кондросе Ж.Н.А. Доклад об общей организации народного образования. Представлен Законодательному Собранию 20 и 21 апреля 1792 года [Электронный ресурс] / Жан Никола Антуан Кондросе // Педагогические идеи Великой Французской революции / Под ред. А.П. Пинкевича — М. : Работник Просвещения, 1926 — Режим доступа : http://istmat.info/files/uploads/28666/fr_projets-education_o-syrkina.pdf/

10. Ридингс Б. Университет в руинах [Текст] /пер. с англ. А. М. Корбута; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. Дом Гос. ун-т – Высшая школа экономики, 2010. – 304 с.

11. Kerr С. The Uses of the University / Clark Kerr. – Cambridge: Harvard University Press, 2001. – 261 p.

12. Шнедельбах Г. Университет Гумбольдта [Электронный ресурс] / Герберт Шнедельбах // Логос. — 2002. — № 5 — 6 (35). — Режим доступа : <http://magazines.russ.ru/logos/2002/5/shedel.html>

13. Андрущенко В.П. Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / Віктор Петрович Андрущенко // Філософія освіти. — 2005. — № 2. — С. 6 — 19.

14. Лиотар Ж.-Ф. Преподавание и его легитимизация через результативность / Жан-Франсуа Лиотар // Лиотар Ж.-Ф. Состояние постмодерна. — М. : Институт экспериментальной социологии, Спб.: Алетейя, 1998. — С. 117 — 131

15. Bauman Z. Universities: Old, new and different/ Zygmunt Bauman // The postmodern university? Contested visions of higher education in society. – Buckingham, 1997. – P. 17 – 26

16. Капель Ф. Сучасне покликання університету / Філіп Капель // Українознавчий альманах. — 2011. — Вип. 5. — С. 97 — 99.

17. Барнетт Р. Осмысление университета / Рональд Барнетт // Alma mater. Вестник высшей школы. — 2008. — № 6. — С. 46 — 56

18. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования / Пётр Георгиевич Щедровицкий. — М. : Эксперимент, 1993. — 154 с.

Смолінська О.Є. Поняття культурно-освітнього простору в сучасній педагогічній науці. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка. 2014. № 2. С. 30–35.

Завдання для опрацювання

1. Ознайомтеся зі змістом публікації
2. Які близькі за змістом поняття можуть бути використані для пояснення значення поняття «культурно-освітній простір».
3. Уявіть, що Ви пояснюєте зміст поняття культурно-освітнього простору пересічному перехожому. Запишіть своє пояснення (від 500 до 1000 знаків із пробілами).

ПОНЯТТЯ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В СУЧАСНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

У статті розглянуто зміст поняття культурно-освітнього простору з позицій педагогічної теорії. Основний обсяг статті присвячений класифікуванню досліджень культурно-освітнього простору, запропоновано власні критерії групування визначень поняття культурно-освітнього простору та вжитих у синонімічному значенні інших понять. Виокремлені такі його характеризувальні науковцями: як фізичного фактора просторової організації, організаційно-управлінської категорії, фактора педагогічного впливу, системи координат для суспільних етнічних цінностей, простору соціально-психологічних комунікацій, об'єкта філософсько-освітнього дискурсу, фактора виникнення суб'єктності особистості, обставини метафоризації-омовлення дійсності.

Ключові слова: культурно-освітній простір, освітнє середовище, університет, класифікація, критерії класифікації.

Постановка проблеми. Поняття простору розвивалось у філософській, соціологічній та культурологічних площинах, отже в аналізі генезису поняття культурно-освітнього простору слід звертатися до надбань цих наук. У сучасному тлумачному словнику термін “простір” має принаймні чотири основні визначення [3, 238], проте жодне з них повно не відображає сучасного змісту категорії гуманітарного простору культури.

Поняття культурно-освітнього простору стало актуальним внаслідок сучасного повороту до універсальї людського розуму, до числа яких входять: ноосфера (Т. де Шарден, В.І. Вернадський), інтелектосфера (О. Гумбольдт), психосфера (О. Рейзер), пневмосфера (П.О. Флоренський), дух часу (Г. Гегель), дух народу (Й. Гердер), загальний розум (Г. Гадамер), світова думка (М.І. Пирогов), світовий розум (Б. Рассел), масова свідомість (Е. Дюркгейм), масова психіка (З. Фрейд), колективне несвідоме (К. Юнг), елементарні ідеї (А. Бастіан), парадигма (Т. Кун), епістема (М. Фуко), первинні ідеали (Ч. Кулі), семіосфера (Ю. Лотман), ціннісно-смісловий універсум (С.Б. Кримський), третій світ (К. Поппер), які, проте, не відразу були визнані науковим співтовариством. Цей набір понять демонструє генезис ідеї культурно-освітнього простору як способу існування певних кодів (культурних, інтелектуальних, соціальних, психологічних тощо), спільних для людства в цілому, попри те, що їх фізико-біологічна природа й досі залишається не з'ясованою. Зміщення пріоритетів освіти різних рівнів з передачі знань на становлення світогляду, яке не зупиняється від початку індустріальної НТР, посилюючись у її революційні періоди, один з яких переживаємо зараз, покликане, насамперед, подолати предметно-дисциплінарну розрізненість в освіті, вибудувати системно організоване “ядро знань/професійної підготовки” (П.І. Сікорський). Ще І.Я. Франко писав, що “у такий час, як наш, коли втрачається сенс існування, освіта, замість передачі знань і традицій, має бути спрямована, у першу чергу, на піднесення і очищення світогляду людини” [10, 48]. У зв'язку із цим постає потреба розвитку теоретичних підходів до осмислення цілісного змісту освітнього процесу в педагогічних університетах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам дослідження культурно-

освітнього простору присвячено чимало праць, особливо протягом останнього часу, у зв'язку із чим постала необхідність, по-перше, систематизації визначень та здійснених досліджень, по-друге, визначення вихідних характеристик цього поняття. Спроби класифікації його типів здійснені Н.В. Касярум, а визначень — Т.В. Ткач, крім того, у соціології, культурології та менеджменті аналізуються визначення соціального простору (О.Ф. Філіпов, І.Г. Шендрик), культурного (О.В. Орлова, І.І. Свирида) та організаційної культури (Т.М. Перськова, Т.О. Лапіна, О.Г. Тихомирова, О.В. Харчишина, О.Є. Смолінська). Попри це, проблема єдності у підходах до визначення та підходів класифікування щодо поняття культурно-освітнього простору в педагогічній науці існує та потребує опрацювання.

Мета написання статті — розкрити зміст поняття культурно-освітнього простору в педагогічній науці, класифікувати існуючі визначення цього поняття.

Виклад основного матеріалу. У педагогічній теорії поняття культурно-освітнього простору, як і в філософії, культурології, соціології та менеджменті, теж розвивалося, його відомими назвами є “пам'ять суспільства” (Ващенко Г.Г.) “соціальний клей” (А.С. Макаренко), “духовне життя школи” (В.О. Сухомлинський), “організаційний клімат” (О.Є. Гуменюк), “уклад життя” (О. Тубельський), “педагогічна матриця” (В. Андрущенко), “культурний етос університету” (Дж. Деланті). Еволюція уявлень про культурно-освітній простір включає в себе розвиток його з категорій мікроклімату, середовища, з яких найбільшого поширення набуло останнє з великою кількістю означень (навчальне, виховне, освітнє, інформаційне, культурне, соціальне). Найближчими до обраної тематики є змісти понять “освітній простір”, “освітнє середовище”, які вживаються у вітчизняній педагогічній науці з 90-их років ХХ століття разом з категорією культури в освіті (В.П. Андрущенко, Є.К. Бистрицький, І.С. Добронравова, А.М. Єрмоленко, В.С. Лутай, В.В. Кізіма, С.Ф. Клепко, В.В. Корженко, Б.І. Коротяєв та В.С. Курило, В.Г. Кремень, М.Д. Култаєва, О.В. Марченко, В. Огнев'юк, І.О. Радіонова, М.І. Романенко та інші), прийшло у педагогіку пострадянського періоду з-за кордону як уявлення про “прихований навчальний план” (hidden curriculum), “навчальну програму, що не вивчається”, “інституційний контекст освіти” (Я. Міллер, У. Селлев, Х. Даніелс), можливісний освітній простір (Шпак В.І.).

Щодо вищої освіти специфічним означенням культурно-освітнього простору можуть слугувати “ненульова пам'ять” у Є.О. Солодової [7] та “відкладені про запас знання (“інтелектуальний надлишок”)” в О.С. Панаріна [5] як наявність наукових шкіл та запорука фундаментальної освіченості, орієнтованої на довгострокову перспективу, що не втратило цінності в педагогічній освіті, хоча вичерпало додану освітню вартість, накопичену українськими педагогічними університетами раніше. Це, власне, загострює увагу на необхідності вивчення джерела її походження — культурно-освітнього простору педагогічного університету.

Поширеність цього поняття зумовила і його різноманітність, смислове поле терміну охоплює очевидні та неочевидні навчально-виховні взаємодії, організаційну топографію, сакральність подій, що відбуваються, тощо. Родо-видові співвідношення понять “освітній простір” та “культурно-освітній простір” теж складні, оскільки твердження про родовий характер освіти щодо культури чи навпаки неможливо аргументувати однозначно. Сучасні автори [3], чію думку поділяємо, вважають, що формації такого типу зумовлюють виникнення специфічної наукової доданої вартості. Навіть щодо різниці між оформленням “прихованого навчального плану” як середовища чи як простору в педагогіці триває дискусія: з одного боку існує переконаність в тому, що простір є продуктом цілеспрямованих змін у середовищі, його окремим аспектом, так, наприклад, І.Г. Шендрик, опрацьовуючи проблему проектування освітнього простору суб'єкта, виходить з того, що простір є освоєним людиною середовищем (природним, культурним, соціальним, інформаційним), пристосованим для розв'язання відповідних завдань; середовище є даністю, а простір — надбанням [13, 17]. З іншого — що, навпаки, середовище (освітнє, виховне, інформаційне) є складовою частиною простору (культурно-освітнього, соціокультурного, міського, етнокультурного) (В.В. Радул), крім того, низка дослідників, особливо з числа тих, які не ставлять за первинну мету дослідження проблематики простору, вживають їх як синонімічні (Л.І. Новікова та М.В. Соколовський, Н.Л. Селіванова). Автор статті притримується позиції

про те, що середовище є особливою твірною частиною простору, поєднання різних видів середовищ у єдиний простір зумовлює синергичний ефект, згідно з Кантовим “можна уявити собі тільки один-єдиний простір, а якщо говорять про багато просторів, то розуміють лише частини одного й того ж єдиного простору” [1, 51], зміст ефекту поєднання цих частин — у їх розвитку разом із масштабом простору [12]. Зауважимо, що між поняттями культурно-освітнього середовища та простору існує значна спорідненість, оскільки обидва позначають оточення суб’єкта (педагогічного університету), при цьому середовище означає занурення в певний інформаційний потік (згідно з А. Модем [4]) задля зміни та вдосконалення людської самості, тому — обов’язкову залученість суб’єкта-людини, тоді як простір передбачає не тимчасову, хоч і тривалу в часі, зануреність, а постійну присутність, при цьому необов’язкову людську співучасть, реалізує свої функції в доленосні складні моменти, саме тому зараз у педагогіці активізувалося обговорення проблем простору освіти й культури.

Обговорюючи внутрішню сутність педагогічного університету, якою є його культурно-освітній простір, слід мати на увазі, що він підлягає якісним змінам, розвитку як іманентному процесу, тобто “рухові, що триває всередині” та полягає у встановленні таких залежностей та зв’язків, “які дозволяли б зводити наступні стани до попередніх, а потім виводити їх з попередніх на основі цих зв’язків” [6, 171 — 172], іншими словами, змістом еволюційних зв’язків є культурно-освітній простір, а зміст культурно-освітнього простору педагогічного університету можна розглядати як функціонально, вивчаючи призначення та дієвість різних видів середовищ, що його складають, так і двовимірно, враховуючи існування його суб’єктивного та об’єктивного планів, де відбувається інституціоналізація освітнього простору в межах освітнього інституту [11], як і зазначав щодо структури гуманітарного, відмінного від природничо-наукового, осмислення простору І. Кант.

Дослідження культурно-освітнього простору можна класифікувати по-різному, зокрема, залежно від рівня освіти, що вивчається, і типу установи освіти (Н.В. Касярум здійснив рівневий поділ типів освітнього простору, щоправда, найбільш виправданим вважає вживання цього поняття щодо етапів після закінчення загальноосвітньої школи). У зв’язку із цим є низка досліджень, присвячених освітньому простору/середовищу дошкільного закладу освіти (Крутії К.Л., Літченко О.Д., Колосова Н.М.), загальноосвітньої школи (Цимбалару А.Д., Цукер А.А., Ясвін В.А., Ковальов Г.О. та Абрамова Ю.Г., Приходченко К.І., Каташов А.І.), професійної освіти (Зеєр Е.Ф. та Мешкова І.В., Росстальной А.С., Альошина С.О.), вищих навчальних закладів, у тому числі, університетів (Бондаревська А.І., Ісаєва Т.Є. та Рубаник О.Н., Менг Т.В., Пісоцька О.О.)

Крім того, здійснюється також якісна типологія просторів: інформаційно-освітній (Л.М. Горбунов), художньо-освітній простір (Л.О. Троєльнікова), літературно-освітній простір (Калачова Л.В. та Попова А.П.), полікультурний освітній простір (Полякова Я.В., Демиденко О.П.), професійно-освітній простір (Зеєр Е.Ф. та Мешкова І.В., Гордієнко В.І.), педагогічно комфортне середовище як феномен, що сприяє перетворенню освітнього середовища на культурологічний простір (Ларісова І.А.), діалогічний простір (Гордієнко В.І. та Копець Л.В.), інтегральний гуманітарний освітній простір (Данилюк О.Я.), семіотичний простір (Дрешпак В.М.), життєдіяльнісний простір в освітньому процесі (Соловійова Н.А.), духовний простір освітнього закладу (Лещенко М.П.), етновиховне середовище (Будник О.Б.).

Класифікаційні підходи до визначення поняття культурно-освітнього (освітнього) простору є різними: Т.В. Ткач розрізняє їх за показниками поєднаності зі змінами, що, по-перше, стосуються різних сфер культури, філософії, педагогіки; по-друге, систем освіти у глобальному масштабі; третій підхід пов’язує простір із системою освітніх технологій, позанавчальної роботи, управління, взаємодії з іншими соціальними інститутами, закладами, взаємовідносин освіти й соціуму в цілому [8, 759 — 760].

Базисними положеннями освітнього простору, у рамках яких може здійснюватися визначення і культурно-освітнього, згідно з Туктамишовим Н.К., є його специфічна межа, що окреслює інертну зону його функціонування, наявність внутрішніх центрів ваги, ієрархізованість, що зумовлює виникнення різниці потенціалів, розвиток [9, 305]. Вважаємо доречним класифікувати визначення поняття культурно-освітнього простору (та вжитих

авторами у синонімічному значенні інших просторових конструктів культури та освіти) в сучасній педагогічній науці за такими критеріями, як:

1. Фізичний фактор просторової організації (освітньо-виховне середовище як організований простір школи (М.В. Ісаєва, Леонова О.А.), численні дослідження етнопедагогічної спрямованості. Згідно із цим критерієм, культурно-освітній простір педагогічного університету — це організований внаслідок цілеспрямованої діяльності педагогів порядок подій та їх зовнішні обставини, що визнаються правильними в межах конкретного університету, системи відповідних закладів, національного чи державного утворення.

2. Організаційно-управлінська категорія (єдиний освітній простір (Рибка Н.М., Малюкова І.Г. та співавтори, Здіорук С.І. та співавтори), організаційна культура професійно-освітнього середовища (Гордієнко В.І.), єдиний освітній та науковий простір (Олексик Х.М.), фактор модернізації педагогічної освіти (Набок І.Л.)). Цей підхід дає можливість визначити культурно-освітній простір педагогічного університету як організований з метою оптимізації управління майданчик, основною функцією якого є легітимізація відповідних до його параметрів рішень задля їх успішного подальшого впровадження.

3. Фактор педагогічного впливу (чинник формування проектно-технологічної культури майбутнього вчителя технологій і креслення (В.В. Моштук), фактор впливу на розвиток суб'єктності студентів (Т.В. Равчина), чинник формування сучасного спеціаліста (Н.Г. Чибісова), педагогічний потенціал корпоративної культури ВНЗ (М.І. Беляєва), як детермінанту професійно-особистісного становлення майбутнього інженера (Н.С. Немцева), основа створення технології розвитку педагогічної обдарованості майбутніх учителів (Г.В. Голубова), по-особливному організоване соціокультурне та педагогічне середовище, що стимулює розвиток та саморозвиток кожного включеного в нього індивіда, система відповідних умов для особистісного і творчого розвитку (Н.В. Щиголева), фактор педагогіки середовища (М.А. Гусаковський), можливісний освітній простір (Шпак В.І.). Цей критерій, узагальнено, обумовлює таке визначення культурно-освітнього простору педагогічного університету: це концентратор та приціл спрямування зусиль індивідуального та колективного типів на досягнення цілей якісної професійно-педагогічної підготовки.

4. Система координат для суспільних, етнічних цінностей (освітній простір як світоглядно-ціннісна основа соціокультурного розвитку суспільства (Марченко О.В.), парадигма ціннісних орієнтацій і трансформацій суспільства (Мухіна І.Г.), реакція на суспільні тенденції (Андропова О.В.), транслятор цінностей загальнолюдської та української національної культури молодому поколінню (Малицька О.В.), результат концептуалізації розвитку виховної системи (Захарова Г.В.). Згідно з аналізом перелічених вище визначень, культурно-освітній простір педагогічного університету — це інституційне утворення, що, генеруючи власні правила та обґрунтовуючи власні цінності, водночас вибірково відкрите щодо світоглядно близьких йому інших суспільних інституційних формацій, з якими відбувається культуровідповідний обмін вартостями.

5. Простір соціально-психологічних комунікацій (адаптаційний фактор (Гінгель О.О., Стрельцова В.Ю.), соціалізаційні обставини (Лабунська В.І.). У соціально-психологічному контексті у визначенні культурно-освітнього простору педагогічного університету на перший план виходять характеристики патернів та шляхи ідентифікації у ньому. Таким чином, культурно-освітній простір — це сукупність зразків культури, що виникають внаслідок проживання певних подій у масштабі педагогічного університету, його життєвий досвід, який слугує еталоном засвоєння для новачків та формує шаблони їх подальшої професійно-педагогічної діяльності шляхом передачі від покоління (викладачів, студентів) поколінню (викладачів, студентів), включно з комбінаціями “викладач-викладач”, “студент-студент”.

6. Об'єкт філософсько-освітнього дискурсу (“форма буття сучасної освіти” (А.І. Бондаревська), об'єкт структурування (Н.В. Радіонова), середовище гуманізації особистості (І.А. Кадієвська), категорія філософії освіти, яка відображає особливості структуротворення інтелектуального життя (В.Г. Кремень), педагогічний феномен зустрічі та взаємодії людини з оточуючими її елементами-носіями культури, у результаті чого відбувається їх осмислення та пізнання (А.Д. Цимбалару)). Як об'єкт філософсько-

педагогічного дискурсу культурно-освітній простір педагогічного університету є онтологічною категорією, феноменом, вивчення якого можливе в колективному та індивідуальному ракурсах як специфічної рефлексії на події, а осмислення відбувається у площині герменевтики шляхом розкриття текстуально-контекстуальних змістів внутрішніх та зовнішніх щодо меж цього простору подій.

7. Фактор виникнення суб'єктності особистості (Герасимов Г.І., колектив авторів під кер. Ю.Г.Голуба, Шендрік І.Г., Ткач Т.В.). Культурно-освітній простір педагогічного університету у вимірі суб'єктності — це особливе відображення синтезу різнорідних культурно-освітніх впливів у рисах індигенної особистості (Д.Мацумото) (людини чи університету), яка виявила активність у формуванні цієї рефлексії.

8. Як обставина метафоризації-омовлення дійсності (М.Елвессон, В.М.Онищик, В.В.Сидорова), освітня система особистісно-розвивального типу, в якій можливий систематичний переклад навчальної інформації мовами різних наук та мистецтв (Данилюк О.Я.). Із цих позицій, культурно-освітній простір педагогічного університету — це призма переломлення інформації, яка, внаслідок цього, набуває індивідуально цінного змісту, інтеріоризуючись перетворюється в знаково-символічну університетську, професійну чи особистісну реальність.

Співставивши підходи педагогіки, філософії, культурології, соціології, менеджменту щодо визначення культурно-освітнього простору, бачимо, що вони сходяться в точці визнання його як причини та наслідку символізації взаємодій суб'єктів, які відбуваються у певному фізично-інтелектуальному ландшафті, створюючи нову культурно-часову дійсність, що може мати різний характер (професійно-педагогічний, соціальний, культурний, науковий тощо). Отже, нашим визначенням буде таке: культурно-освітній простір педагогічного університету — це особливий тип локального хронотопу, що виник внаслідок діяльності індивідуальних та колективних суб'єктів (викладачів, студентів, управлінців, університету) з освоєння професійно-прикладної та символічно-знакової професійно-педагогічної дійсності, та, у свою чергу, обумовлює параметри як цієї дійсності, так і активності суб'єктів щодо її освоєння та організації. Складовими культурно-освітнього простору, на нашу думку, є функціональні середовища, в яких, безпосередньо, відбуваються всі дії та операції, що забезпечують його загальну дієвість. При цьому, коли йдеться про зміни будь-якого типу (реноваційні, інноваційні), їх спрямованість задається ключовими положеннями простору, а завдання розв'язуються локально, ефект від їх реалізації має кумулятивно-синергічний характер.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вищенаписане, зазначимо, що визначення категорії культурно-освітнього простору педагогічного університету є утрудненим внаслідок того, що зміст цього поняття знаходиться на перерізі низки різних гуманітарних наук, в яких діють різні підходи до його розв'язання, тому існує велика кількість визначень та їх смислова різноаспектність. Спільні положення філософії, культурології, соціології, психології, педагогіки та менеджменту відкривають можливості для багатогранного та різноспрямованого аналізу змісту поняття культурно-освітнього простору педагогічного університету, що для педагогічних наук є відносно новим об'єктом дослідження. Крім того, не заперечуючи важливості та необхідності застосування природничо-наукових та математичних методів пізнання, щодо вивчення організації культурно-освітнього простору педагогічного університету можливе використання інших способів його осягнення, спрямованих, з одного боку, на посилення фактора суб'єктності в дослідженнях, з іншого — на подолання надмірного антропоцентризму, який заземлює педагогічну тематику на задоволенні освітніх, культурних, інших соціально-духовних потреб одиничної особистості, тим самим втрачаючи з поля зору ту специфічну дієвість культурно-освітнього простору, що забезпечує можливості самобудування особистості (як одиничної, так і колективної). Перспективи подальших досліджень бачимо у вдосконаленні сформульованих критеріїв, їх узгодженні із актуальним етапом розвитку педагогічних досліджень.

- Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант. — СПб. : ИКА «ТАЙМ-АУТ», 1993. — 477 с.
- Короткий тлумачний словник української мови / За ред. Д.Г. Гринчишина. — К. : Радянська школа, 1988. — 320 с.
- Korsakova T. Way of Life of the Educational Organization: Intellectual Model / T. Korsakova, M. Korsakov // American Journal of Educational Research. — 2013. — Vol. 1. — № 5. — P. 156 – 161.
- Моль А. Социодинамика культуры / Абраам Моль. — М. : Прогресс, 1973. — 406 с.
- Панарин А.С. Христианский фундаментализм против рыночного терроризма [Электронный ресурс] / Александр Сергеевич Панарин // Наш современник. — 2003. — № 1. — С. 166 — 178; № 2 — С. 218 — 233. — Режим доступа : <http://club.geurasia.org/index.php?act=attach&type=post&id=2094>.
- Педагогика и логика / [Г.П. Щедровицкий, В.М. Розин, Н.Г. Алексеев, Н.И. Непомнящая]. — М. : Касталь, 1993. — 412 с.
- Солодова Е.А. Проблемы образования и новые модели образовательных процессов [Электронный ресурс] / Евгения Александровна Солодова // Синергетика и образование. — Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/education/problemy-obrazovaniya-i-novye-modeli-obrazovatelnykh-processov/>
- Ткач Т.В. Методологічні засади дослідження освітнього простору особистості / Тамара Володимирівна Ткач // Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. — 2012. — Вип. 18. — С. 757 — 766.
- Туктамышов Н.К. Структура и функционирование образовательного пространства / Наил Кадырович Туктамышов // Известия КГАСУ. — 2012. — № 2 (20). — С. 304 — 310.
- Франко І.Я. Педагогічні статті і висловлювання / Іван Якович Франко. — К. : Радянська школа, 1960. — 299 с.
- Чабан Н.В. Простір загальноосвітнього навчального закладу як чинник формування та розвитку особистості учня [Електронний ресурс] / Наталія Володимирівна Чабан // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. — 2012. — Вип. № 1 (7). — Режим доступу: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp7/konf1/Chaban.pdf
- Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства / И.К. Шалаев, А.А. Веряев [Электронный ресурс] // Педагог. — 2010. — Режим доступа: http://www.uni-altai.ru/Journal/pedagog/pedagog_4/articl_1.html
- Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование: монография / Иван Григорьевич Шендрик. — М. : АПКиПРО, 2003. — 156 с.
- classification criteria.

Завдання для опрацювання

1. Ознайомтеся зі змістом публікації
2. Виділіть ключові змістові компоненти публікації.
3. Що Вас найбільше зацікавило у статті?
4. Опишіть, які риси сучасного українського університету Ви вважаєте визначальними щодо перспектив його подальшого розвитку (від 500 до 1000 знаків із пробілами).

Становлення концепції українського університету

Розкривається зміст концепції українського університету в процесі його розвитку на основі вивчення праць університетських вчених різних періодів, вивчаються спільні та відмінні риси його культурно-освітнього простору співвідносно з британською, німецькою та французькою моделями.

Ключові слова: український університет, концепція, культурно-освітній простір.

Становлення українського університету відбувалося на зламі класичного та посткласичного періодів розвитку європейських університетів, але наша традиція переривалася, піддавалася серйозним зовнішнім впливам, тому в працях українських мислителів одночасно спостерігається як універсалізм науки і знання, притаманний класичним концепціям, так і гуманістичний вимір посткласичних. Трансфер (експансія) зразків вищої освіти як постійна наявність в культурно-освітньому просторі дезактуалізованих у зв'язку з історико-суспільними змінами ознак (Андреев А.Ю.), дозволяє виокремити дискурс української ідеї університету не як часовий, а як просторовий, оскільки, на відміну від Європи, щодо українських доцільно вести мову не лише про раннє формування їх концепції (ще у докласичний період), а й про фрагментарність її осмислення та прояву (протягом інших періодів розвитку).

Мета цієї статті — здійснити огляд процесу становлення українського університету як концепції, виходячи з його ідеї та покликання, та співвідносно з основними рисами британської, французької та німецької моделей.

Ще раз повертаючись до трансферу зразків університетської освіти зауважимо, що українська ідея університету тривалий час була, все ж, ближчою до британської, хоча радянський період накреслив пріоритети французької політехнічної освіти для багатьох українських університетів (спробу запровадження російським царем Петром I варіанта поєднання моделей Лондонського королівського товариства і Паризької академії наук було знівельовано у радянський час як фізичним витісненням науки з університетських стін через репресії проти цілих галузей та вчених, так і активізацією розвитку наукових установ поза університетами, в СРСР — за зразком, накресленим В.І. Леніним [13], в Україні, початково, завдяки зусиллям В.І. Вернадського, спрямованим на забезпечення автономного розвитку науки та її убезпечення перед потенційними загрозами [8]. Певним винятком стали старі університети (Київський) й ті, що постали на території інших держав (Львівський, Чернівецький), чи діяли ще у докласичний період (Острозький колегіум, Києво-Могилянська академія), зберігши риси німецького та британського тексту завдяки трансферу зразків. Таким чином, в Україні існують декілька університетських шаблонів (домінуючий — французький, пропагований як інноваційний — німецький та елементи британської моделі), проте щодо педагогічних ВНЗ домінує один, французького університету, якому тепер прищеплюються риси німецького та, водночас, відроджується універсалізм британської моделі, в тому числі й у зв'язку із пануванням у світовому культурно-освітньому просторі наукових знань, омовлених по-англійськи. Можливо передбачити незабаром посилення в педагогічних університетах України позицій британської моделі, в першу чергу, через факт існування академічних наукових установ, які активно відстоюють право на пріоритетність у наукових дослідженнях (не слід відкидати й людського фактора, оскільки університетський

вчений-викладач поєднує ці іпостасі далеко не гармонійно, в тому числі й через існування об'єктивних перепон цій гармонізації), в другу — через місійну спрямованість педагогічної освіти на ширення універсальних цінностей знань, близьку до церковної місійності ширення універсальних цінностей віри. Близькість ідей церкви та університету стверджували як церковні діячі (Папа Римський Бенедикт XVI: “В нашу епоху дуже важливим є повернення до первинної ідеї університету як школи важливого для життя знання, завдяки якому формується особа і передаються цінності” [3]), так і сучасні теоретики університетської освіти, які формулу університету формулюють таким чином: “Університет — церква Просвіти” [24], схожої думки був і В.І. Вернадський, який характеризував університети як особливі організації, лише частково пов'язані з державою чи суспільством, їх устрій “покоїться у вічних областях думки й істини. Як і церковні організації, вони потужно впливають на державу та суспільство, певною мірою відображають існуючі там течії, але, водночас, мають незалежне від них споконвічне життя, пов'язане з творчою науковою споконвічною працею” [7, с. 11].

Українська ідея університету мала риси як класичного, так і посткласичного періодів, початки її активного осмислення пов'язані з К.Д. Ушинським, М.І. Пироговим, М.С. Грушевським, В.І. Вернадським, іншими суспільно-політичними діячами, вченими. У статті “Педагогические сочинения Н.И. Пирогова” К.Д. Ушинський, віддаючи шану його досвіду, полемізує з ним щодо духу освіти, зауважуючи, що головна мета в університетах — наука [25], хоча результатом досягнення цієї мети може бути як вивчення самої науки (сучасна навченість — О.С.), так і гуманізація через її вивчення (сучасна освіченість — О.С.), що можливо тільки при навчанні рідною мовою, тоді як М.І. Пирогов обстоював тезу про обов'язковість знання давніх мов уже при вступі в університет і схилився до ідеї вільної університетської науки. Саме М.І. Пирогов, досліджуючи західноєвропейські університети, розрізняє в університетському ідеалі чужорідні елементи, крім церковного догмату і бюрократизму, ще церковний, національний, філантропний та науково-освітній [19], що спрямовують його розвиток в утилітарному напрямі, цим висновком більше схилився до ідеї ліберального докласичного університету. Водночас, М.І. Пирогов критикував британську класичну модель за клерикалізм, французьку — за бюрократизацію, а німецьку — за уступки науки практиці, водночас щодо останньої визнавав заслугу збереження свобод і корпоративного начала, водночас за існуючою російською університетською освітою констатував ще більшу кількість чужорідних елементів, жоден з яких так і не став достатньо впливовим, що зумовило згубну невизначеність його ідеї та місії [19], зауважуючи, що російському був притаманний лише освітньо-філантропний характер, який, фактично, зробив університет службово-освітньою установою [20]. Для зміни цього статусу на науковий, на думку вченого, потрібні були не нові закони, а нові люди, для чого вважав необхідним заснування “особливих постійних інститутів викладачів”, як і “оновлення університетів свіжими людьми та внесення нових елементів у наукову діяльність”, вбачаючи у “животворних та освітніх силах особистостей наставників єдину гарантію справжнього прогресу” [20, с. 126 — 127]. Таким чином, сучасні ідеї автономії університетів, академічних свобод, мобільності викладачів відображені у педагогічній спадщині М.І. Пирогова, для якого покликання університету — “бути маяками, розливати світло на великі простори, тому стояти високо і світити” [18, с. 346].

К.Д. Ушинський теж високо оцінив значення німецьких університетів у розвитку культури людства, тим підтвердивши прихильність німецькій моделі університету класичного періоду: “Німецькі університети — справжній світоч не тільки німецької, а й загальнолюдської науки. Якщо наукові відкриття роблять не тільки в Німеччині, то тільки в Німеччині ці відкриття отримують вічне право громадянства у сфері людських знань..., вводяться в організм загального мислення людства” [26, с. 468], а місією університету вчений вважав вкорінення досягнень науки у способі мислення, для чого рідномовна наука є оптимальною. Саме К.Д. Ушинському належить низка ідей, присвячених організації педагогічної освіти, щоправда, не університетського типу.

Певна полемічність наявна і в поглядах на університетську освіту інших сучасників — М.С. Грушевського та В.І. Вернадського, що їх можна розглядати у плані організації УАН та її

взаємозв'язків з НТШ, проте обидва видатні вчені сходилися на перерізі посткласичних підходів: необхідність професіоналізації науки та одночасного становлення національних держав, що відобразилося і на розумінні ними ідеї університету. М.С. Грушевський, аналізуючи у праці “Про українську мову та українську школу” стан українізації освіти на теренах двох імперій, зазначає, що в Галичині триває варта поваги наполеглива боротьба за український університет, тоді як на російській частині України йдеться тільки за україномовну середню освіту [10]. В.І. Вернадський, заглиблюючись у проблеми народної освіти, ставить інший пріоритет вищої освіти: “Першим, основним завданням вищої освіти є швидка і повна передача завоювань науки й техніки щонайширшим верствам молодого чи дорослого населення, введення їх у загальне розуміння і, таким чином, швидке використання в житті здобутих результатів” [6, с. 58], при цьому дієвими обставинами, що стимулюють динамізм процесів у вищій освіті, вчений визначає розвиток знання та його наукову організацію, демократизацію суспільно-державного життя, поширення єдиної для всієї земної кулі культури, ігнорування ж дії цих обставин призводить до пригніченого, нестійкого стану в освіті — її кризи. Згода з позицією М.С. Грушевського у В.І. Вернадського виявляється як визнання необхідності посилення зв'язку університетів з народним життям — нижчою школою, державними, громадськими та приватними закладами, з одночасним доповненням про їх тісний контакт з науково-дослідницькими організаціями, далекими від викладання та виховання. Це, разом із висловом М.С. Грушевського про вічний науковий скептицизм університетської науки як її одвічну методологію та головний об'єкт наукового дослідження — “народ-націю” під час першої лекції у Львівському університеті, є свідченням перебування обох видатних вчених у посткласичній реальності університетизму (“організація світової наукової роботи, створення народу, який навчається” (В.І. Вернадський [6, с. 63]), “потреба широких мас народу, розвій його економічних і культурних сил вимагають ... приступити до українізації не тільки нижчої і середньої, а і вищої школи” [9, с. 157]) з тією відмінністю, що гуманітарієві М.С. Грушевському була ближча німецька модель з її традиційно-національними рисами культури, а представнику природничо-наукового напрямку В.І. Вернадському — британська, з її глобально-культурними універсальними цінностями.

Особистістю, погляди та діяльність якої вирішально вплинули на становлення української університетської освіти, був М.Х. Бунге, ідеї якого лягли в основу інституційних освітніх підходів. Його ключові погляди на концептуальні засади університетизму включали зміщення акценту з філософської підготовки студентів на економічну, завданням якої, викладеним у праці “Про сучасний напрям російських університетів та про потреби вищої освіти” [5], є встигати за досягненнями технічного прогресу. Крім того, М.Х. Бунге, поклавши в основу розробки університетського статуту ідеї В. фон Гумбольдта про свободу навчання і викладання в університеті, та розуміючи роль інтелектуального капіталу та інтелектуальної власності, накреслив для Київського університету шлях німецької моделі класичного періоду.

Посткласичне осмислення концепції університету варто, на нашу думку, розпочинати від П.Д. Юркевича, який, роздумуючи про призначення університету, застерігав від егоїзму наукової корпоративності з її ставленням до людини як “сили, з блискучого розвитку якої суспільство має в майбутньому скористатися” [28, с. 74], а ідею університету формулював як установи, “в якій різні галузі спеціальних відомостей поєднуються на ґрунті одного розумового утворення, ніби різні сузір'я, що, водночас, складають один стрункий космос розуму” [28, с. 44 — 45]. Критика політехнізації освіти П.Д. Юркевичем за її багатознайство, “обумовлене потребами особи та народу, з багатством відомостей без вищого принципу, що не має нічого чарівливого для ідеальної особистості людської, це школа загальнокорисних знань... університет характеризує не стільки практичний, скільки більш благородний дух тої епохи, коли знання було чеснотою” [28, с. 71], водночас підтверджує визнання вченим потужності внутрішньої сили ідеї університетської освіти, яка “завжди виникатиме тим сильніше, чим тривалішим було її тимчасове затемнення” [28, с. 72]. Цікавими прикладами для спостереження процесів запуску та протидії механізму трансферу зразків університетської освіти є І.С. Нечуй-Левицький та М.В. Ломоносов (обидва — слухачі Києво-Могилянської академії). Український письменник, хоч і не пов'язував своє даліше

життя із університетською освітою, все ж, попри критичні оцінки, описав період навчання у Київській духовній семінарії (Києво-Могилянська академія) та П.Д. Юркевича, змалювавши його в образі талановитого педагога-філософа Василя Петровича Дашковича [17], як період розвитку, інтелектуального та духовного зростання. М.В. Ломоносов, великий шанувальник Петра I, хоч і потрапив у Київ за рекомендацією свого вчителя Ф. Прокоповича, всіляко намагався приховати вплив чи відверто знівелювати здобутки властиво материнської школи [2], зусиллями випускників якої була практично вибудована як російська освіта, так і його власна. Ці два протилежні випадки доводять існування та дієвість т.зв. “експресії академічних генів” (А.В. Нехаєв), отже й життєздатність і тяглість української академічної традиції.

Продовжувачем ідей посткласичного університету в Україні став Д.І. Чижевський, учень О.М. Гілярова та В.В. Зеньківського, К. Ясперса та Г. Риккєрта, Е. Гуссерля та М. Хайдеггера. Він, роздумуючи про призначення вищої освіти, яку ідентифікував лише з університетською, зазначав, що “висока школа утворює певну традицію наукової праці, виховує певні кола до наукового думання, утримує традиції духовного життя в несприятливі доби життя народу” [27, с. 127].

В сучасному українському дискурсі університету постмодерного періоду його теоретична концепція означається по-різному, наприклад, М. Поповичем — через відновлення “телетерського” типу університетського вченого — універсально освіченого, мислячого широкими категоріями, інтегрованого в згуртований різноманітний колектив індивідуумів [21]. В. Горський, констатує Ріддінгсову “руїну університету”, схиляється до тези про єдність ідеї постмодерного та докласичного університету [21]. С. Пролєєв, вивчаючи культурно-історичне покликання університету, зазначає, що ним є автономія розуму в широкому розумінні “ресурсу розумності”, емансипації інтелектуальної праці від держави, осердя мислення наукової спільноти [21, с. 33], “продукт інтелектуальної культури людства, яка уособлюється у постаті незалежного компетентного інтелектуала” [22], підсумовуючи, автор формує подвійне покликання університету: соціальне (забезпечення громадянської свободи, збереження й відтворення публічної відкритості національного життя) та провідної ролі в науці, основу якої складає математизоване експериментальне природознавство. Таким чином, згідно з С. Пролєєвим, можливість повної реалізації покликання може мати лише класичний університет, із чим не погоджуємося. М. Култаєва звертається до моральних смислів ідеї університету, вбачаючи їх в ідеї свободи, істини як вищого блага і відданого служіння науці та людині та вищим цінностям, а також суспільству, його гуманізації [21, с. 46], при цьому констатує факт існування в Україні університету без ідеї, що сталося через вихолощення названих цінностей. С. Квіт, розмірковуючи про ідею університету, характеризує її узагальнено — як метафізичну різницю між тими, хто щоденно формує університетське життя, і самим університетом [12]. Крім того, застосовуються також близькі до утилітарних підходи щодо пояснення місії університетської системи освіти, зокрема О.П. Мещанінов бачить її у “якісному навчанні та формуванні нового рівня свідомості вільної людини, покоління особистостей, кадрового потенціалу, здатних забезпечити баланс між економічним зростанням та соціальним розвитком, спрямованих на об’єднання та відродження самосвідомості нації, цілісної України, але не за рахунок наступних поколінь та без позбавлення їх можливості задовольняти свої потреби” [16, с. 9]. Аналогічним проявом є ототожнення ідеї університету та його типу: “дослідницький університет як сучасне втілення ідеї університету” [15, с. 95].

Аналіз доступних українських джерел показує, що на наших теренах сучасний дискурс університету часто триває в рамках модерну, це може бути пов’язано, по-перше, з необхідністю заперечення посткласичного періоду, дискурс якого було обірвано на півслові, по-друге, зі специфікою українських університетів, які штучно випали з європейського тексту внаслідок дії суспільно-історичних факторів, а через тяглість та неперервність культурно-освітньої традиції дискурс продовжився з точки, у якій зупинився (ідея українського університету постає своєрідним палімпсестом [23]). Підтвердженням цьому є стаття Є. Бистрицького, де він звертає увагу на збіги ідеї університету й ідеї нації в історичному контексті розвитку, але при цьому зауважує, що український університет початково був

спрямований на легітимізацію української нації через освіту, але зараз ця ідея може “бути втілена в систему того фахового знання, що дисциплінарно викладається в університеті...” з дотриманням метаумови — викладання та досліджень українською мовою [4, с. 158]. Натомість В.П. Андрущенко, прогнозуючи подальший розвиток університету, зауважує, що “він дрейфує від головного чинника формування національної свідомості, національної культури і національної держави до автономної підприємницької структури, що є активним діячем і творцем сучасних ринкових відносин” [1, с. 20]. Саме тому, зазначає автор, прагнення університетів виправдати своє існування (створити відповідну концепцію) в поняттях традиційної класичної німецької моделі не є адекватним, отже, потребує інших засобів. Є.А. Зеленев, аналізуючи еволюцію філософського дискурсу університету, приходять до висновку, що його сучасним призначенням є “бути простором інтелектуальної свободи, універсальності знання, самоврядування, міжкультурного діалогу, самовизначення і самоідентифікації всіх суб’єктів виховного процесу” [11, с. 65], — реалізуючи, за його ж висловом, підхід універсальності щодо університету. В.І. Луговий покликанням університету вважає “слугувати головними локомотивами суспільного прогресу” [14, с. 70].

На нашу думку, модель вітчизняного постмодерного педагогічного університету поступово позбуватиметься схожості із французькою, запозичуватиме риси німецької, але з часом все більше наблизатиметься до британської, при цьому достатньо сильними залишатимуться національні риси як емансипаційний засіб; ідея педуніверситету не може формулюватися окремо від ідеї українського університету як такого, а місія повинна визначатися окремими університетами співвідносно із реально існуючими внутрішніми та зовнішніми обставинами культурно-освітнього чи іншого характеру, в тому числі й локальними. Завдяки такому підходу запускається процес самоідентифікації педагогічних університетів, виникають передумови для їх реальної автономізації.

Отже, становлення концепції українського університету відбувалося співвідносно із суспільно-історичним та державно-національним розвитком України. Перехід між різними етапами розвитку часто не відбувався природньо, традиція університетизму переривалася, хоча, при цьому, не зникла остаточно, що засвідчує швидкість та сила її відновлення. Концептуальна близькість до британської, німецької чи французької моделей не є виразною, хоча їх риси притаманні культурно-освітньому простору нашого університету. Своєрідність українського університету полягає в тому, що він поєднує в собі ті з них, що ментально близькі українству в його сучасному виразі: самоцінність та відкритість щодо інших.

Список використаної літератури:

1. Андрущенко В.П. Майбутнє університетів у ХХІ столітті: спроба прогностичного аналізу / Віктор Петрович Андрущенко // Педагогічна і психологічна наука в Україні : збір. наукових праць : в 5 т. — . — Т. 5 : Вища освіта. — К. : Педагогічна думка, 2012. — С. 10 — 23.
2. Аскоченский В.И. Киев с древнейшим его училищем Академиею: в 2 частях / Виктор Ипатьевич Аскоченский. — Ч. 2. — К. : Университетская типография, 1956. — 567 с.
3. *Бенедикт XVI: покликання університету – служити істині і людині [Електронний ресурс] // Католицький оглядач. — Режим доступу : <http://archive.catholicnews.org.ua/benedikt-xvi-poklikannya-universitetu-%E2%80%93-sluzhiti-istini-i-ly#point>*
4. Бистрицький Є.К. Ідея університету в системі національної освіти / Євген Костянтинівич Бистрицький // Українознавство: III Міжнародний конгрес українців, м. Харків, 26-29 серп. 1996 р. — К., 1997. — С.153 — 158.
5. Бунге Н.Х. О современном направлении русских университетов и о потребностях высшего образования / Николай Христианович Бунге // Русский вестник. — 1958. — Т. 14. — № 7. Отд. 1. — С. 311 — 332.
6. Вернадский В.И. Задачи высшего образования нашего времени / Владимир Иванович Вернадский // *Alma mater. Вестник высшей школы.* — 1988. — № 3. — С. 57 — 63.
7. Вернадский В.И. Об основаниях университетской реформы / Владимир Иванович Вернадский // Ноосферные исследования. — 2013. — Вып. 2 (4). — С. 7 — 38.
8. Вернадський В.І. Промова “В справі заснування Української Академії Наук у

Києві / Володимир Іванович Вернадський // *Історія Академії наук України. 1918 — 1923: Документи і матеріали.* — К., 1993. — С. 72 — 76.

9. Грушевський М.С. До українців професорів і преподавателів вищих шкіл [Електронний ресурс] / Михайло Сергійович Грушевський // *Вісти Української Центральної Ради* з 1917 року. — Режим доступу : http://shron.chtyvo.org.ua/Visty_z_Ukrainskoi_Tsentralnoi_Rady/1917_N01.pdf

10. Грушевський М.С. За український університет [Електронний ресурс] / Михайло Сергійович Грушевський. — Режим доступу : http://archive.lnu.edu.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=391%3A2012-09-01-10-36-34&Itemid=238

11. Зеленов Є.А. Призначення сучасного університету / Євген Анатолійович Зеленов // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика.* — 2012. — № 1 (48). — С. 55 — 67.

12. Квіт С.М. Призначення університету і клітка для тигра / Сергій Миронович Квіт // *Дзеркало тижня.* — 2006. — №3 (358). — С.22.

13. Ленин В.И. набросок плана научно-технических работ / Владимир Ильич Ленин // Ленин В.И. Полное собрание сочинений: в 55 т. — . — Т. 36. — С. 228 — 231.

14. Луговий В.І. Університетологія покликана часом / Володимир Іларіонович Луговий // *Освітологія: хрестоматія / Укладачі: Огнев'юк В.О., Сисоєва С.О.* — К. : ВП “Едельвейс”, 2013. — С. 68 — 72.

15. Мельниченко А.А. Трансформація ідеї університету як основи інноваційного розвитку: філософський та соціологічний аспекти / А.А. Мельниченко, О.А. Касаткіна // *Вісник НТУ “Київський політехнічний інститут”. Філософія. Психологія. Педагогіка.* — К. : Політехніка, 2009. — № 2 (26). — С. 89 — 97.

16. Мещанінов О.П. Суперечності розвитку університету як інноваційної системи освіти / Олександр Павлович Мещанінов // *Наукові записки НаУКМА. Серія “Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота”.* — 2007. — Т. 71. — С. 8 — 15.

17. Нечуй-Левицький І.С. Хмари / Іван Семенович Нечуй-Левицький // *Нечуй-Левицький І.С. Зібрання творів у десяти томах.* — . — Т. 2. Прозові твори. — К., 1965. — С. 3 — 337.

18. Пирогов Н.И. Университетский вопрос / Николай Иванович Пирогов // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1985. — С. 320 — 384.

19. Пирогов Н.И. Университетский вопрос / Николай Иванович Пирогов // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. — М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1953. — С. 324 — 393.

20. Пирогов Н.И. Чего мы желаем / Николай Иванович Пирогов // Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. — М. : Педагогика, 1985. — С. 112 — 143.

21. Покликання університету: збірник наукових праць / [відп. ред. О. Гомілко]. — К. : РІА “ЯНКО”; “Веселка”, 2005. — 304 с.

22. Пролєєв С.В. Університет: бути чи не бути? [Електронний ресурс] / Сергій Вікторович Пролєєв // *Тиждень.* — Режим доступу : <http://tyzhden.ua/Publication/7508>

23. Сігов К.Б. Ідея університету і Могилянський палімпсест / Костянтин Борисович Сігов // *Університетська автономія: спец. вип. часопису “Дух і Літера”.* — 2008. — № 19. — С. 127 — 136.

24. Университет как центр культуропорождающего образования. Изменение форм коммуникации в учебном процессе: монография [Электронный ресурс] / [М.А.Гусаковский, Л.А.Яценко, С.В.Костюкевич и др.]; под ред.М.А.Гусаковского. — Минск: БГУ, 2004. — 279 с. — Режим доступа : <http://www.charko.narod.ru/tekst/monogr/zakl.htm>

25. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения Пирогова / Константин Дмитриевич Ушинский // Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. — М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. — . — Т. 3. Педагогические статьи 1862—1870. — М.-Л., 1948. — С. 11 — 86.

26. Ушинский К.Д. Отчёт о командировке для осмотра заграничных женских учебных заведений коллежского советника К. Ушинского / Константин Дмитриевич

Ушинский // Ушинский К. Д. Собрание сочинений: в 11 т. — М.-Л.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. — . — Т. 3. Педагогические статьи 1862—1870. — М.-Л., 1948 — С. 453 — 586.

27. Чижевський Д.І. Значення Харківського університету в українському духовному житті / Дмитро Іванович Чижевський // Чижевський Д.І. Філософські твори: у 4-х т. / Під заг. ред. В.Лісового. — . — Т. 2. — К. : Смолоскип, 2005. — С. 126 — 129.

28. Юркевич П.Д. Разум по учению Платона и опыт по учению Канта / Памфил Данилович Юркевич // Платон: pro et contra. — СПб. : Изд-во Русского Христианского Гуманитарного института, 2001. — С. 19 — 74.

Тема 4

Наукове мовлення. Культура наукових комунікацій

Смолінська О.Є., Дзюбинська Х.А. Актуальні проблеми змін у стилістиці академічного письма. Збірник матеріалів I Усеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів, молодих учених “Академічна культура дослідника в освітньому просторі” (м. Суми, 18 травня 2017 р.). Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2017. С. 91–93.

Завдання для опрацювання

1. Ознайомтеся зі змістом публікації
2. Які актуальні проблеми у стилістиці академічного письма виокремлюють автори.
3. Стисло охарактеризуйте сучасні тенденції академічного письма.

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ЗМІН У СТИЛІСТИЦІ АКАДЕМІЧНОГО ПИСЬМА

Зі зміною напрямку загального вектора суспільно-політичного розвитку України від непевного коливання між сходом і заходом до все більш виразного спрямування в напрямі Європи змінюються також орієнтири у тих сферах, що формують “парадний фасад” нашого суспільства і держави.

У фольклорній спадщині є чимало зразків, які вартують уваги хоча б із психоаналітичних позицій, оскільки вони лежать в основі способу мислення. Звичайно, що ступінь їх впливу є різним у суспільствах із різним ступенем прихильності до традицій. Однак, все ж, прислів'я “Зустрічають за одягом, а проводжають за розумом” має відповідники у різних європейських мовах. Це, зокрема, англійський варіант “You can't tell a book by its cover” [Дубенко О.Ю. Англо-американські прислів'я та приказки. — Вінниця: Нова книга, 2004. — 408 с., с. 154], німецький — “Man empfängt den Mann nach dem Gewand und entläßt ihn nach dem Verstand” [Афоризми на німецькій мові [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://center-ua.com/uk/tsikavo-znati/aforizmi/aforizmi-na-nimetskij-movi/>]. Вважаємо, що це дозволяє стверджувати, що, як і авторитет людини, авторитет держави та повноважність українського соціуму, первинно вибудовуватимуться не стільки із зовнішніх оцінок наших глибинних цінностей, скільки зі сприйняття наших самопрезентацій. В освітньо-науковій сфері це, насамперед, статті.

Згідно з актуальними вимогами до показників наукової діяльності вищих навчальних закладів, критеріїв присвоєння вчених звань проблема академічного письма набула нового змісту. Якщо порівнювати стадії його розвитку, то можна виявити три етапи: перший (до 2003 року) характеризувався висуванням найбільш загальних вимог, у цілому співставних із параметрами якості будь-якого тексту (тричастинна структура із окремим формулюванням основної тези-мети); другий етап (2003—2016 рр.) [Постанова ВАК України від 15.01.2003 р. № 7-05/01 «Про підвищення вимог до фахових видань, внесених до переліків ВАК України» // Бюлетень ВАК України. – 2003. – № 1.] встановив достатньо чіткі вимоги до тексту наукової публікації назагал, без зв'язку із науковою дисципліною, редакційною політикою, типом статті/проведеного дослідження; третій етап (2016 — триває досі) [Порядок присвоєння вчених звань науковим і науково-педагогічним працівникам [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0183-16#n14>] поклав відповідальність за якість текстів на авторів та редакційні колегії, найбільш загально окресливши коло вимог критеріями тих наукових видань, що входять до двох провідних наукометричних баз (Scopus і Web of Science).

Короткі характеристики етапів увиразнюють провідні тенденції сучасного етапу: перша — децентралізація вимог щодо стилю академічного письма, друга — персоналізація відповідальності, третя — орієнтування на критерії академічного письма, які більшою мірою включають аналіз наукової проблематики в аспекті персоналій. Отже, в педагогічних науках

традиційно склалося чимало проблем дослідження, які, в аспекті сучасного академічного письма, будуть висвітлюватися по-іншому. По-перше, статті, що стосуються тематики функціонування, розвитку нашої освітньої системи, педагогічних персоналій (особливо тих, що не відповідають критеріям постмодерних уявлень про мультикультуралізм), навряд чи будуть адекватно сприйняті закордонними редакціями, тому, поки в Україні не буде створена власна система відповідних видань, вимоги до тексту таких статей залишатимуться невиразними. По-друге, автори статей із педагогічних наук, де викладені результати практичних досліджень, повинні враховувати те, що їм варто або власними силами доводити валідність застосовуваного інструментарію, або послуговуватися тими засобами дослідження, якими користувалися автори закордонних публікацій, при цьому вибір теж слід буде обґрунтувати. По-третє, тексти загальнотеоретичного характеру, оглядові статті повинні включати аналіз дослідженості проблематики не лише в українському науковому полі, спорадично виловлюючи доступні іноземні інтернет-посилання. Крім того, повертаючись власне до стилістики, виникає низка проблем, зокрема етики й культури співаторства і пов'язані з ними граматичні безособові форми та множина (нами зроблено), якими насичені українські тексти з педагогіки. Змінюється також змістове наповнення структурних елементів статті відповідно до її типу (теоретичне дослідження, кейс, результати досліджень тощо), отже й спосіб викладу, в якому можуть допускатися достатньо вільні формулювання (наприклад, елементи літературного стилю, як-от: епітети, порівняння, фразеологізми, метафори) за загальної обов'язкової умови термінологічної чіткості. Ще одна проблема, актуальна саме для досліджень у гуманітарній сфері — їх виразна праксеологічна спрямованість, для статей — читабельність.

Отже, сучасні конкурентні умови, за яких український науковий соціум долучається до європейського, чи то пак — світового, простору науки зумовлюють необхідність набути бодай зовнішньої схожості: у стилі викладу результатів наукових досліджень. Через це перед українськими науковцями постає не таке вже й просте, хоча і не надскладне завдання: не лише змінити тематику досліджень, аби бути цікавими спільноті, до якої прямуємо, а й внести у вже усталені напрями власні доробки, вписавши їх у ключові тенденції та визначивши нові.

Тема 5

Науковий текст, його жанри. Створення наукового тексту

Смолінська О.Є., Дзюбинська Х.А. Університетська лекція: текст і його презентація. Міжнародна науково-практична інтернет-конференція "Культуромовна особистість фахівця у XXI столітті" (6–7 грудня 2017 р., м. Суми). Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2017. С. 91–93.

Завдання для опрацювання

1. Ознайомтеся зі змістом публікації.
2. Поясніть, чому лекція внесена до жанрів академічного писемного мовлення.
3. Дайте відповідь на питання, яким чином лекція транслює суспільні цінності та як змінюється роль лектора у зв'язку із цим.

УНІВЕРСИТЕТСЬКА ЛЕКЦІЯ: ТЕКСТ І ЙОГО ПРЕЗЕНТАЦІЯ

Сучасний стан справ в українській вищій, зокрема університетській, освіті ставить серйозні виклики насамперед щодо її ефективності, параметри якої зараз переорієнтовуються на якість діяльності суб'єктів, до яких, від часу прийняття нового Закону України "Про вищу освіту", належать як заклади вищої освіти всіх форм власності, в першу чергу — університети (ст. 28), так і учасники освітнього процесу (ст. 11), в тому числі — наукові, науково-педагогічні, педагогічні працівники і здобувачі вищої освіти та інші особи, які навчаються у закладах вищої освіти (ст. 52) [2]. Розширення суб'єктності у вищій освіті, а також її переорієнтація на *якість* як внутрішню нативну характеристику діяльності з *ефективності* як відповідності часто кількісним показникам (чисельність набору, випуску, працевлаштованість) в актуальний момент зумовило появу своєрідних "ножиць" вимог до освітнього процесу, де ці дві частини радше розрізають його, позбавляючи цілісності, роз'єднуючи суб'єктів. Розумний компроміс, як відомо, може бути віднайдений лише у діалозі, тоді як лекція була і залишається провідним видом навчальних занять.

Отже, факти:

- лекція — провідна форма організації комунікації суб'єктів, водночас, текстово, лекція — це монолог;
- лекція — це науковий текст, що містить всі його суттєві характеристики, зокрема наукову об'єктивність, отже й детермінований актуальними науковими запитамі, а не швидкоплинними професійними тенденціями;
- лекція — це, все ж, авторський текст, тоді як науковому стилю притаманна відсутність авторської індивідуальності;
- лекція — усний текст, тому кліше та інші стандартизовані мовленнєві звороти, властиві науковому тексту, часто набувають характеристик мовних паразитів.

Перелік можна продовжувати. Та, все ж, головною проблемою лекції є необхідність поєднати в ній стилістично опозиційні розмовний та науковий стилі, створити наратив, який може нести наукову інформацію адресатові не лише з мінімальними втратами, а й нарощувати її. Так актуалізується герменевтична проблематика як проблема розуміння, що проявляється і в широкому плані соціального замовлення освіти, і в конкретних методичних (технологічних) прийомах. Саме співвідношення раціонально-логічного та ірраціонального в діяльності й поведінці людини є шляхом пошуку наукової педагогічної концепції єдності інтелектуальних і творчих засад педагогічної творчості. Якщо й далі слідувати логіці герменевтики, то найважливішим фактором досягнення розуміння є мова [1]. В сучасній педагогіці вищої освіти, знову ж, на перерізі лекції, склалися непрості взаємовідношення між змістом та мовною формою його втілення. Автономія університету, його повноваження щодо формування змісту освітніх програм, особливо за відсутності стандарту, разом із пріоритетністю наукових університетських досліджень зумовлюють і відмову від смислових трафаретів у викладанні. Щоправда, одразу виникла й достатньо парадоксальна ситуація, коли той-таки смисловий трафарет уступив не педагогічній чи науковій свободі й творчості, а

мисленневим формам. Часто бачимо наслідки цього в однотипності наукових тем, стандартизації формулювань, надмірній наукоподібності педагогічного наукового тексту, але особливо помітно — у ставленні до науки як до “складу готових продуктів”. Інакше кажучи, ідеї несення факела просвіти, наукової новизни і педагогічної творчості трансформувалися в пошук придатного для негайного втілення на теренах нашої освіти алгоритму дій, шаблону мислення, способу викладу тощо. Звідси — мало не екстатичне захоплення то західною, то східною моделлю школи; циркулювання наукових тем; лавинне поширення плагіату, в тому числі — через існування бюрократичних процедур науково-методичного забезпечення навчальних дисциплін, однією з яких є чинна вимога наявності тексту лекції; суворе регламентація наукового тексту, що проектується і на лекційний виклад. З огляду на це педагогічна і мовознавча науки повинні надати додаткову інтелектуальну підтримку саме викладанню у вищих закладах освіти, тобто запропонувати не тільки конкретні змістові напрацювання, а й методики інтерпретації, творчого осмислення педагогічних знань, втілених у різних текстах, в тому числі — на основі поєднання наукового пізнання з інтуїтивним розумінням та естетично-емоційним проникненням.

Наступною у вирішенні питання презентації змісту сучасного лекційного тексту постає проблема світоглядних орієнтацій, похідними з яких є ціннісні (особисті, професійні тощо). Лекція, залежно від навчальної дисципліни, матиме більш або менш яскраво виражену орієнтацію на природничу, гуманітарну чи інше наукове знання, однак це не означає, що викладач-гуманітарій не може бути охарактеризований через природничо-наукову світоглядну орієнтацію (залежно від виробленого стилю). Зокрема, неухильне слідування за фактажем, низька рефлексивність, безпристрасність, пріоритетність індуктивних моделей у поясненні, вимірюваність та відтворюваність і змісту викладеного, і результатів як власної діяльності, так і діяльності студентів, термінологічний пуризм — все це виявляє лектора із природничо-науковою світоглядною орієнтацією поза основним предметом докладення його зусиль.

Водночас гуманітарна світоглядна орієнтація лектора є передумовою такої презентації лекційного тексту, яка є ближчою до компетентнісних підходів, що, своєю чергою, стали закономірним результатом злегка призабутих гуманізації та гуманітаризації освіти. Лектор, який позиціонується як той, хто вірить в людину (в студента і в себе), при цьому опираючись на науку й культуру одночасно, вжитий у свою роль одного зі суб'єктів, виходить із самоцінності одиничного факту, без прецизійності у визначенні критеріїв істини, отже визнає також якісні оцінки явищ та подій, схильний до розширення термінологічних меж і застосування тропів, — презентує лекційний зміст із гуманітарних світоглядних позицій.

Способи презентації тексту через два типи світоглядних орієнтацій відповідають класичній та посткласичній освітнім методологіям [3].

Наукова дискусія, що триває одразу в декількох площинах: екзистенційна криза вищої (особливо — університетської) освіти; воля смислотворення, що призвела до стандартизації омовлення; лекція як монологічний діалог чи діалогічний монолог, гуманітарна презентація природничо-наукового змісту і навпаки — все це породжує як велику кількість невіршених, а, подекуди, невіршуваних проблем, так і не меншу кількість можливостей розвитку лекції як єдності смислу й тексту, форми та презентації.

Література

1. Закірова А.Ф. Теория и научно-образовательная практика педагогической герменевтики / Альфия Фагаловна Закірова // Инновационные проекты и программы в образовании. — 2013. — № 3. — С. 15 — 25.

2. Закон України “Про вищу освіту” від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-provyschu-osvitu?start=4>

3. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / [Беккер С., Бьорер Дж., Віктор Я.В. та ін.]: упор. О. Сидоренко, В. Чуба. — К. : Центр інновацій та розвитку, 2001. — 256 с.