

Сергій Курбатов

**ФЕНОМЕН УНІВЕРСИТЕТУ
В КОНТЕКСТІ ЧАСОВИХ
ТА ПРОСТОРОВИХ ВИКЛИКІВ**

Монографія



Суми
Університетська книга
2014

УДК 378.4+316.42
ББК 74.58
К 93

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту вищої освіти НАПН України. Протокол № 8/10 від 27 жовтня 2014 р.

Рецензенти:

І.М. Предборська, доктор філософських наук, професор

Н.В. Радіонова, доктор філософських наук, професор

Т.С. Троїцька, доктор філософських наук, професор

Курбатов С.В.

К 93 Феномен університету в контексті часових та просторових викликів : монографія / С. В. Курбатов. — Суми : Університетська книга, 2014. — 262 с.

ISBN 978-966-680-735-2

У монографії зроблено спробу проаналізувати та осмислити інституційну трансформацію університету в контексті темпоральних та просторових викликів сьогодення, урахуваючи, зокрема, проблему співвідношення таких фундаментальних складових місії сучасного університету, як навчання та дослідження, націоналізація та інтернаціоналізація. Каталізаторами змін університетського середовища впродовж останніх років вважаються міжнародні та національні університетські рейтинги.

Для науковців, управлінців університетської освіти, викладачів соціальних дисциплін, аспірантів, студентів, а також всіх, кого цікавить філософська інтерпретація проблем сучасної вищої освіти.

УДК 378.4+316.42
ББК 74.58

ISBN 978-966-680-735-2

© Курбатов Сергій, 2014
© ТОВ «ВТД «Університетська книга», 2014

Зміст

Вступ	5
Розділ I Історична спадкоємність форм університетської діяльності в умовах цивілізаційних змін	13
1.1. Передумови виникнення та специфіка діяльності перших європейських університетів: премодерні констеляції	14
1.2. Університет у контексті культури модерну	29
1.2.1. Трансформація університетської діяльності в умовах формування національних держав	29
1.2.2. Розроблення ідеальної моделі та розгортання теоретичного дискурсу модерного університету	37
1.3. Університетська освіта як інструмент рекрутування та механізм формування еліти	46
Розділ II Темпоральна метаморфоза університетської діяльності в умовах сьогодення	55
2.1. Історична трансформація та специфіка природи знання в сучасну історичну епоху	56
2.1.1. Феномен знання в аграрному та індустріальному суспільстві	57
2.1.2. Постіндустріальне суспільство: у пошуках нової парадигми знань	60
2.2. Інноваційна спрямованість університетської діяльності	63
2.2.1. Проблема співвідношення навчального і дослідницького компонентів університетської місії	63
2.2.2. Інновації та їх вплив на академічне життя	65
2.2.3. Специфіка освітніх інновацій	73
2.3. Дослідницький університет як втілення інноваційної парадигми в системі вищої освіти	84
Розділ III Просторова метаморфоза університетської діяльності	93
3.1. Університет як національна інституція	94
3.2. Глобалізація та дискурс інтернаціоналізації сучасного університету	98

3.3. Нові моделі академічної діяльності в глобальному освітньому просторі: корпоративний та підприємницький університети	108
Розділ IV Університетські рейтинги як інструмент оцінки ефективності вищих навчальних закладів	117
4.1. Виникнення національних університетських рейтингів	118
4.2. Міжнародні університетські рейтинги, їх специфіка	122
4.2.1. Шанхайський рейтинг	129
4.2.2. Рейтинг Таймс – Томсон Рейтерс	134
4.2.3. Рейтинг QS	144
4.2.4. Рейтинг веб-сторінок світових університетів Вебометриск	152
4.2.5. Теоретико-методологічні перспективи розробки міжнародних університетських рейтингів	156
4.3. Університетські рейтинги в Україні	160
Розділ V Університет світового класу як ідеальна модель елітного вищого навчального закладу XXI століття	171
5.1. Концепція університету світового класу	172
5.2. Перспективи побудови університету світового класу в Україні	177
Ad Memorandum: підсумкові думки та висновки	183
Список використаних джерел	186
Додатки	
<i>Додаток 1.</i> Берлінські принципи Міжнародної експертної групи з ранжування (IREG)	233
<i>Додаток 2</i> Провідні світові експерти – учасники Першої міжнародної конференції IREG (2004)	237
<i>Додаток 3.</i> Критерії аудиту рейтингів IREG	239
<i>Додаток 4.</i> Індикатори рейтингу U-Multirank	244
<i>Додаток 5.</i> Концепція формування університетських рейтингів в Україні	251
<i>Додаток 6.</i> Рейтинг МОН – 2013	258

«Alma mater studiorum» («шляхетна мати навчання») — цей девіз визначає роботу найстарішого у світі Болонського університету, створеного, згідно з офіційною версією, у далекому 1088 році. У XXI столітті університету, цій, за висловлюванням Бьорна Вітрока та Шелдона Розблатта, «найстарішій після католицької церкви інституції західного світу з безперервною історією» [636, с. 1], виповнюється тисяча років. Сталість університету вражає. На думку Вальтера Рюєга, університет є «єдиною європейською інституцією, яка зберегла власні фундаментальні складові, а також базову соціальну роль та функції впродовж усього історичного розвитку» [223, с. 19]. Безперечно, ми можемо вести мову про університет як певний атрибут європейської цивілізації, втілення її базових онтологічних, гносеологічних, аксіологічних та інших принципів.

Однак, незважаючи на цю безпрецедентну спадкоємність, яка певною мірою апелює до суті та призначення європейської цивілізації, що все ж таки втратив і що отримав університет, наближуючись до міленіуму власної історії? Тут слід зауважити, що виникнення перших університетів в Італії та Франції започаткувало зміни не лише культурного й інтелектуального, а й політичного, економічного, соціального та духовного ландшафту Європи. Бьорн Вітрок називає ці критично сконцентровані в часі зміни «екуменічним ренесансом» («ecumenical renaissance») [687], унаслідок яких змінюються базові космологічні моделі людини, інтенсифікується інтелектуальна рефлексія, трансформуються темпоральні та просторові уявлення. Одним з атрибутів цих доленосних змін, на його думку, стала інтелектуальна революція, яка зумовила появу університетів «як особливого типу самоврядних корпорацій зі щонайменше частковою автономією від церкви» [687, с. 36]. Причому кількість університетів упродовж перших сторіч існування динамічно зростає. Так, за даними Гарольда Перкіна, якщо у XII ст. існувало лише чотири університети в Салерно, Парижі, Болоньї та Оксфорді, то в 1300 р. їх кількість збільшується до 16, у 1400 р. — до 38, а в 1500 р. — до 72 [515, с. 168].

Отже тоді, в XI ст. відбулися зміни, що визначали динамічний розвиток європейської історії й до цього часу. Не викликає сумнівів,

що університет безпосередньо був, є та буде причетним до цих змін. Більш того, часто саме він їх ініціює, провокує, спонукає і плекає. Університет як осередок інтелектуального життя постає одночасно центром життя соціального, економічного та культурного. Дивлячись на історію та сьогодення крізь цей магічний кристал, ми маємо можливість побачити сутнісні механізми функціонування європейської цивілізації, принципи її побудови та історичного розвитку, фундаментальні форми існування не лише в ретроспективі минулого та мінливому контексті сьогодення, а й в необмеженому просторі майбутнього. Університет як інституція є втіленням певного типу соціального та культурного космосу, його світоглядним захисником і раціональним охоронцем.

Метою пропонувано дослідження є не лише осмислення трансформації університетської місії протягом цього досить суперечливого та складного етапу європейської історії, а й визначення його сучасного стану та окреслення перспектив подальшого розвитку. Дійсно, університет як інституція надто вбудований, я б навіть сказав, органічно інтегрований, в усі контексти європейського життя – від рафінованих метафізичних конструкцій інтелектуалів до рутинних повсякденних практик міських жителів. Можливо, саме тому університет може відігравати роль міфічної нитки Аріадни, яка все далі й далі спрямовує нашу цивілізацію в нескінчене та непередбачуване майбутнє? І що трапиться з нами та нашою цивілізацією, якщо обірветься ця загадкова нитка інституційної сталості університету? Питання, відповіді на які кристалізуються як під час вивчення історії, цієї, за висловом Марка Туллія Цицерона, *magistra vitae* («вчительки життя»), так і внаслідок прискіпливого аналізу швидкоплинної сучасності, яка не дуже полюбляє бути об'єктом філософської рефлексії.

Чи можна ідентифікувати основні етапи цієї, присутньої в нашому сьогоденні майже тисячолітньої університетської історії? На думку Вальтера Рюєга, головного редактора чотиритомної «Історії університету в Європі», можна. Він вважає, що в даному разі «перший період буде пов'язаним з виникненням та поширенням університетів у Середні віки. Другий характеризуватиметься регіональною, релігійною, науковою та академічною диверсифікацією між 1500 та 1800 роками. Третій буде зосереджений на розвитку університету як наукової та навчальної інституції до Другої світової війни. І, нарешті, четвертий має справу з безпрецедентним поширенням наукових та академічних досліджень, а також навчання після закінчення Другої світової війни» [223, с. 24]. Дещо відмінну періодизацію пропонує англійський дослідник

Альде Геуне в книзі «Економіка виробництва знань: фінансування і структура університетських досліджень», який, імовірно, відштовхується від періодизації університетської історії, запропонованої в 1984 р. Гарольдом Перкінім [516, с. 19–20]. На думку Альде Геуне, це: «По-перше, народження університету: період між кінцем XII та початком XVI століть, коли відбувається виникнення та розвиток унікальної інституції, яка отримала назву *Universitas Magistrorum et Scholarium*, або *Studium Generale*. По-друге, період занепаду, який триває з другої половини XVI до кінця XVIII століття. По-третє, період відродження та «німецької трансформації» з початку XIX століття до Другої світової війни. По-четверте, період експансії та диверсифікації з кінця Другої світової війни до кінця 70-х років XX століття. Можливо, зараз ми переживаємо п'ятий етап, пов'язаний з інституційною реорганізацією університету» [362, с. 38]. У розділі «Історія університетів» «Міжнародного довідника вищої освіти», який побачив світ у 2007 р., Гарольд Перкін пропонує таку версію цієї періодизації: «1) поширення космополітичного європейського університету та його внесок у руйнування середньовічного світу під час Реформації (XII ст. – 1530 рр.); 2) «націоналізація» університету національними державами, які з'явилися під час релігійних війн та його занепад упродовж XVIII століття та епохи Просвітництва (1530–1789); 3) відродження університету під час Французької революції та його запізніла, але зростаюча роль в індустріальному суспільстві (1789–1939); 4) поширення університету в неєвропейському світі та його адаптація до потреб суспільств, що розвиваються, та антиколоніальних рухів (1538–1960 рр.) та 5) перехід від елітарної до масової вищої освіти й роль університету та його модифікацій в постіндустріальному суспільстві (1945 – наш час) [515, с. 161].

У цілому періодизації Геуне та Перкіна відповідають авторському баченню історичної логіки розвитку університету в європейському контексті, хоча, на нашу думку, на рівні філософського осмислення можна було б застосувати до історії університету й відому класифікацію американського соціолога Деніела Белла й говорити про університети на етапі кризи аграрного, виникнення та розвитку індустріального та становлення постіндустріального суспільства. Ми намагаємося довести, що специфіка європейської цивілізації певною мірою корелює з моделлю знання, репрезентованою кожним з цих етапів.

Глибше зрозуміти сутність та призначення університету, на наш погляд, дозволить поняття про два перехрестя – темпоральне та просторове. Концептуалізація цих перехресть пов'язана зі спробою визначити університетську місію крізь призму фундаментальних філософ-

ських категорій часу та простору, цих, за гносеологією Імануїла Канта, апріорних форм людської чуттєвості. На нашу думку, можна також кваліфікувати простір і час як певні апріорні форми сприйняття університетської місії. Тим більше, що чи то раціональний потенціал, чи то герменевтична магія цих категорій надає самобутній шлях осмислення феномену університету та історичних трансформацій його місії.

Отже, на *темпоральному перехресті* місія університету співвідноситься з історичним часом та репрезентована формою, похідною від останнього. Породжений статичним контекстом Середньовіччя з його орієнтацією на минуле як найвищу онтологічну цінність, університет виникає як інститут трансляції минулого в сучасність, стверджуючи *навчання* вже існуючим знанням засадничим компонентом місії. І дійсно, навчання — це визначальна складова університетської місії, *ab origine* його славної історії. Отже, університет постає містком у минуле, яке потрібно продовжувати, ураховуючи спадкоємність та безперервність людської культури, він репрезентує зв'язок часів, що намагається, спочатку невпевнено та суперечливо, осмислити цей самий зв'язок на раціональному рівні та встановити його значення в контексті реалізації прийдешнього та майбутнього часів.

Далі, після позаконтекстуальної епохи Відродження, темпоральний вектор європейської цивілізації радикально змінюється. Починаючи з Нового часу, окреслюється спрямованість в майбутнє. Секуляризація як процес обмеження впливу і влади християнської церкви, а також бурхливий розвиток природничих наук сприяли цьому процесу. Університет перетворюється на своєрідний храм наук та вільних мистецтв, певною мірою перебираючи на себе світоглядні функції християнського храму. Перефразовуючи відомий афоризм Френсіса Бекона, можна сказати, що знання стає силою, що змінює основний зміст і форми університетської діяльності. Творення нових знань становить важливу складову університетської діяльності. І до місії університету інкорпорується функція трансляції майбутнього в сучасність, або ж *дослідження*, отримання принципово нових знань. Університет стає «місцем майбутнього», територією його вільного знаходження. У класичній моделі університету, запропонованій на початку XIX ст. Вільгельмом фон Гумбольдтом, саме навчання та наукові дослідження визначені як основні складові університетської місії. Розпочинаючи з другої половини XX ст. дослідницький компонент університетської місії стає дедалі більш вагомим, особливо в елітному сегменті університетської освіти, репрезентованому переважно такою формою освіти, як дослідницький університет.

Не менш цікавим є і *просторове перехрестя* університетської реальності. Виникнувши як здебільшого інтернаціональна інституція, університет водночас переживає справжній розквіт як інституція національна. З моменту побудови національної держави саме університет становить її культурний, ідеологічний, навіть світоглядний осередок. Університет транслює певну, етнічно насичену картину світу, формує визначений конкретною культурною реальністю кут наближення до загальнолюдської реальності. Він інкорпорує до своєї місії функцію *націоналізації*, творення контексту в межах певної культурної традиції, детермінованої, перш за все, мовою. Університет збирає, розвиває та поширює дискурси національної культури, формує національну ідентичність у межах певної етнокультурної традиції. Саме з метою розвитку Пруссії створював свій університет Вільгельм фон Гумбольдт. У сучасних українських університетах цей вимір етимологічно наявний у статусі «національного», який отримала значна кількість вітчизняних вищих навчальних закладів.

З початком епохи глобалізації та процесу активного формування єдиного світового освітнього й дослідницького простору університет відіграє роль провідника *інтернаціоналізації*, тобто здатності й можливості бути впливовим гравцем на цьому полі. Отже, в університетському житті відбувається своєрідний процес *ad fontes* («повернення до джерел»), адже, як слушно зауважує Жак Ле Гофф стосовно специфіки перших європейських університетів, «корпорація, цілі якої локальні і яка широко використовує національне та місцеве піднесення, стає в той самий час інтернаціональною: її члени, викладачі та студенти, прибувають з усіх країн; вона інтернаціональна і за способом діяльності, бо наука не знає кордонів, і за власними горизонтами, оскільки санкціонує *licentia ubique docendi* — право викладати всюди, яким і користуються випускники найбільших університетів. На відміну від інших корпорацій в неї немає монополії на місцевому ринку. Її простір — весь християнський світ» [113, с. 63–64].

На інтернаціональному характері перших університетів наголошує і Альде Геуне: «На протигагу політично диференційованій природі середньовічного суспільства університет виникає та розвивається як космополітична, наднаціональна інституція. Спільна мова (латина), ідентична організація навчальних курсів та схожа організація сприяли виникненню інтернаціональної спільноти магістрів і студентів, які подорожували від однієї інституції до іншої, зберігаючи аналогічні привілеї та обов'язки. Різноманітні університети Середньовіччя були не лише особливим видом навчальної інституції, усі вони були части-

ною наднаціональної інтелектуальної спільноти, яка культивувала знання та насолоджувалася певним ступенем незалежності від папської, імператорської та місцевої влади» [362, с. 42]. Тож «одвічне повернення», яке свого часу хвилювало Фрідріха Ніцше, яскраво втілюється на просторовому перехресті університетської діяльності. Тільки ось замість латини роль глобальної університетської мови в наш час виконує англійська мова.

Спроби «віднайти університет» теж є певною мірою варіацією на тему цього «одвічного повернення». Створити концептуальну, логічно обґрунтовану модель університетської діяльності намагалися численні мислителі минулого. В історичній ретроспективі серед цих численних спроб ми звертаємося, перш за все, до вже згадуваної нами класичної моделі університету, запропонованої на початку ХІХ ст. Вільгельмом фон Гумбольдтом. Доленосними для подальшого розвитку університету стали праці Генрі Ньюмена [495], апологета університету як насамперед навчальної інституції. Зрозуміти місію університету, його специфіку та призначення у ХХ ст. намагалися як провідні філософи, наприклад, Хосе Ортега-і-Гассет [139], Карл Ясперс [216], Ганс-Георг Гадамер [19], так і університетські управлінці, серед яких, мабуть, найбільш відомим був дванадцятий президент Університету Каліфорнії та один з фундаторів каліфорнійської системи вищої освіти Кларк Керр [428]. Символічну риску під класичним осмисленням університетської спадщини підвів Ярослав Пелікан, який надрукував у 1992 році книгу «Ідея університету: переосмислення» [145].

Рефлексію сприйняття цієї класичної моделі університету та його місії наприкінці ХХ ст. й у наш час добре віддзеркалює назва відомої праці Біла Рідінґса «Університети в руїнах» [558]. «Університет нині перетворюється на принципово іншу інституцію, ніж це було раніше. Він більше не пов'язаний з національною державою як основний виробник, захисник та розповсюджувач ідеї національної культури. Процеси економічної глобалізації принесли відносний занепад національної держави як головного джерела капіталу у світі. Унаслідок цього університет перетворюється на транснаціональну бюрократичну корпорацію, яка або пов'язана з транснаціональними управлінськими утвореннями, таким, як Європейський Союз, або ж функціонує незалежно за аналогією з транснаціональними корпораціями», – вважає Рідінґс [558, с. 3].

Проте, на нашу думку, осмислення сучасної університетської місії не є блуканням серед руїн та намаганням знайти «знайому тінь». Сьогодні університет є живою, динамічною інституцією, що органічно

вбудована в контекст нашої цивілізації та адекватно відповідає на її численні виклики. Більш того, університет відіграє в ній роль однієї з ключових інституцій, що знайшло відображення в термінах, якими соціальні дослідники позначають реалії сьогодення: «суспільство знань», «суспільство навчання», «економіка, заснована на знаннях». Університети залишаються центрами розвитку нашої цивілізації, вони успішно інкорпорують її фундаментальні тенденції, підходи та технології.

Звичайно, здійснити чергову спробу «віднайти університет» – завдання надто амбітне навіть для серйозного дослідження. Тому в пропонуваній праці автор, гіпотетично перебуваючи у точці перетину зазначеного вище темпорального та просторового перехрестя, намагається, спираючись на історичні здобутки та надбання, ідентифікувати специфічні риси університетської реальності ХХІ ст. Зокрема, нашу увагу привертає феномен виникнення та вражаючої популярності міжнародних і національних університетських рейтингів. Теза, яку ми спробуємо обґрунтувати в подальшому, полягає в тому, що саме рейтинг постає мірою глобального освітнього простору як автентичної університетської реальності сьогодення, а також становить могутній інструмент реформування університету та його інтеграції в сучасний контекст. Як ідеальну модель вищого навчального закладу ХХІ ст. ми розглянемо університет світового класу.

Дана робота є результатом докторського дослідження, здійсненого в Інституті вищої освіти Національної академії педагогічних наук України. Тож автор висловлює щирю подяку за допомогу та розуміння своєму науковому консультанту В.Г. Кременю, а також В.П. Андрущенко, М.І. Бойченко, О.Є. Гомілко, Л.С. Горбуновій, В.В. Зінченко, С.А. Калашніковій, В.І. Луговому, Л.М. Панченко, С.В. Пролеєву, З.Ф. Самчуку, О.М. Слюсаренко, І.В. Степаненко, Ж.В. Талановій та багатьом інших відомим та невідомим дослідникам, з якими мені поталанило познайомитися і працювати протягом нескінчених мандрівок університетською ойкуменюю. Високо ціную доброзичливість та корисні поради рецензентів монографії І.М. Предборської, Н.В. Радіонової та Т.С. Троїцької. Значний вплив на розуміння сучасного університету справило на мене стажування в Центрі російських та євразійських досліджень (UCRS) Університету Уппсали (Швеція) та участь у міжнародних проектах «Імплементация західних освітніх стандартів у пострадянських країнах» та «Інтернаціоналізація пострадянського університету», які ми реалізували з професором Університету Уппсали Лі Бенніх-Бьоркман за фінансової підтримки Шведського інститу-

ту. Більш чіткому визначенню місця та ролі університетських рейтингів у сучасних умовах сприяли виконані автором у 2010–2012 рр. проекти «Університетські рейтинги в Україні і світі» та «“Третя місія” університету ХХІ століття», які здійснювалися за фінансової та організаційної підтримки Посольства США в Україні, офісу Програми Фулбрайта в Україні та Київського ресурсного центру для випускників.

Історична спадкоємність форм університетської діяльності в умовах цивілізаційних змін



- Передумови виникнення та специфіка діяльності перших європейських університетів: премодерні констеляції
- Університет у контексті культури модерну
 - Трансформація університетської діяльності в умовах формування національних держав
 - Розробка ідеальної моделі та розгортання теоретичного дискурсу модерного університету
 - Криза модерного університету та її наслідки
- Основні моделі сучасного університету
- Університетська освіта як інструмент рекрутування еліти

1.1. Передумови виникнення та специфіка діяльності перших європейських університетів: премодерні констеляції

З часів пізнього Середньовіччя і до цього часу університет є неодмінним атрибутом європейської цивілізації та однієї з її найстаріших соціальних інституцій. Саме тому виникає необхідність проаналізувати процес виникнення університету та його організаційно-інституційну специфіку в перші століття існування. Серед класичних досліджень, присвячених виникненню університету, слід у першу чергу назвати праці Жака Ле Гоффа «Інтелектуали в Середні віки» [113] та Алана Коббана «Університети Середньовіччя: їх розвиток та організація» [323]. Також варто згадати надруковану в 1984 р. роботу Віліса Руді «Університети Європи в 1100–1914 р.: Історія» [577]. Своєрідним підсумком розгляду проблеми виникнення університетів у ХХ ст. став перший том «Історії університетів в Європі», який було надруковано в 1992 р. за редакцією Вальтера Рюега [223]. Специфіці перших університетів з погляду процесу виробництва знань присвячено монографію Альде Геуне [362]. Чудовим аналізом процесу формування університету на прикладі Паризького університету є нещодавно надрукована стаття Елке Вейка [681]. Ґрунтовне дослідження історичних трансформацій університетської місії було запропоноване в науковій розвідці Джона Скотта [596]. Взаємодію перших університетів з державними інституціями висвітлено в статті Філіса Рідлі [563]. Соціологічний портрет ідеального університетського викладача епохи Середньовіччя спробував реконструювати Естрік Габріел [361].

Серед вітчизняних науковців процес виникнення та специфіка перших європейських університетів розглядалися в працях Миколи Полякова та Варфоломія Савчука «Класичний університет. Еволюція, сучасний стан, перспективи», в якій простежено історичний шлях класичного університету від його зародкових форм в Античності до сьогодення, висвітлено питання розвитку університетської освіти в Україні та тлі піднесення західноєвропейського університету, наведено сучасні моделі університетської освіти, розглянуто проблеми і перспективи класичного університету в Україні у ХХІ ст.» [152, с. 3]. Зміст і головні методологічні принципи філософії академічної освіти в контексті інституціональної еволюції університету на тлі відповідної історичної ретроспективи проаналізовано в монографії Тетяни Жижко «Філософія академічної освіти» [36]. Вона ж вивчає генезис ідеї університету в академічному та суспільному дискурсі, місце та роль уні-

верситету в системі освіти, основні екзистенціали університетської освіти [36, с. 2].

У пропонованому розділі автор, спираючись переважно на сучасні англомовні дослідження, намагається створити синтетичну картину процесу виникнення перших європейських університетів та розглянути їх інституціональну й організаційну специфіку в темпоральному та просторовому контексті. Ми вважаємо, що вивчення історичної ретроспективи дозволяє ідентифікувати специфічні та універсальні риси цієї інституції, а також пояснити унікальне співвідношення динамізму і сталості, яке дозволяло університету займати важливе місце в структурі суспільних відновин, долати численні кризи, та, ніби міфічному птаху Феніксу, знову й знову відроджуватися як символічному центру інтелектуального та культурного життя.

Офіційно першим європейським університетом вважається Болонський університет. Ця першість накладає важливе символічне навантаження, адже претендує на те, що саме тут, у містичній точці *ab origine* у згорнутому вигляді містяться подальші перипетії університетського розвитку або їх значна частина. Тож високий статус знання, що існував упродовж практично всієї епохи Середньовіччя, нарешті знаходить цілком адекватну соціальну інституцію. Та сама дата, 1088 рік, є, як вважає Вальтер Рюег, дещо умовною: «Цю дату було визначено спеціальною комісією на чолі з Джозуе Кардуччі як найбільш прийнятну для святкування грандіозного ювілею за участю королівської родини та ректорів університетів з усього світу. Мета цього святкування полягала в привнесенні у свідомість італійців та людства того факту, що ще остаточно не завершене об'єднання країни легітимізується та спирається на вісім віків традиції вільного викладання та дослідження в Університеті Болоньї, а також на національне й світове значення цієї традиції» [223, с. 4]. «Початки університету в Болоньї пов'язують із діяльністю школи правознавців у цьому місті, насамперед з діяльністю юриста Ірнерія. Саме він успішно вивчав і точно трактував джерела римського (юстиніанова) права, реальна потреба в якому виникла на той час у суспільстві. Ірнерій з учнями розгорнув широке вивчення римського права з метою встановлення його істинного і повного змісту», – вважають вітчизняні дослідники Микола Поляков та Варфоломій Савчук [152, с. 24].

Заради історичної справедливості слід зауважити, що вищі освітні заклади університетського типу з'явилися значно раніше. Так, Константинопольський університет «Пандідактеріон» було засновано ще у 425 році. Пізніше в Північній Африці з'являються Університет

Аль-Карауїн у Фесі (територія нинішнього Марокко), заснований у 859 р., та Аль-Азгарський університет у Каїрі (Єгипет), заснований у 972 р. Узагалі ж, як зазначає Альде Геуне, «більше ніж 3 тисячі років розвитку різноманітних цивілізацій включає в себе процвітання різноманітних вищих форм навчання» [362, с. 38]. Микола Поляков та Варфоломій Савчук як основні інституції «протоуніверситетської освіти» пропонують розглядати співтовариство Піфагора, Академію Платона, Лікей Арістотеля та Мусейон Птолемея і Александрійську бібліотеку [152, с. 11–21].

Прихильником іншої думки про перші університети, як виключно європейський феномен епохи пізнього Середньовіччя є Алан Коббан. Він констатує: «Середньовічний університет був автентичним продуктом Західної Європи. Класичні цивілізації не мали аналогу цієї привілейованої корпоративної асоціації магістрів та студентів з їх статутами, печатками та адміністративною машиною, сталим розкладом занять та порядком присудження ступенів. Центри вищої освіти, такі, як філософська школа в Афінах IV ст. до н.е., юридичні школи Бейруту, які процвітали між III та серединою VI ст., або ж Імперський університет Константинополю, заснований у 425 р., який безперервно пропрацював до 1453 року, можливо, деякими рисами, наприклад, системою організації та регулярними курсами навчання, нагадують середньовічні університети. Але в цілому особливі риси середньовічних університетів не були притаманні жодній з попередніх інституційних форм. Тож не існує ніякої органічної спадкоємності між університетами, які виникли наприкінці XII століття, і грецькими, римськими, візантійськими та арабськими школами» [323, с. 21–22]. Аналогічної думки дотримується і Гарольд Перкін, нарис історії університетської освіти якого увійшов у надрукований у 2007 р. за редакцією Джеймса Фореста та Філіпа Альтбаха «Міжнародний довідник вищої освіти» («International Handbook of Higher Education»). «Тільки в Європі, починаючи з XII століття виникла та утвердилася автономна, стабільна та корпоративна вища навчальна інституція, яка в різноманітних формах існує до наших часів. Університет був випадковим продуктом унікально фрагментованої та децентралізованої цивілізації», – вважає він [515, с. 159].

Однак, віддаючи належне авторитету Алана Коббана та Гарольда Перкіна, слід звернути все ж таки особливу увагу на освітні інституції арабського світу, які стали запорукою трансляції античної спадщини в Європу, наочно демонструючи суперечливий та багатовимірний характер всесвітньої історії. Дійсно, арабський світ «зберіг» та «повер-

нув» Європі значну частину античної спадщини, зокрема, твори Аристотеля, сприяючи в такий спосіб синтезу, за влучною метафорою Льва Шестова, «Афін» та «Єрусалиму» («протягом багатьох століть кращі представники людського духу гнали від себе всі спроби протиставлення Афін Єрусалиму, завжди натхненно підтримували “та” і настирливо гасили “або”» [213]), під знаком якого відбувається подальший розвиток нашої цивілізації.

Як зазначає Карл Ясперс, «пророцька релігія іудеїв була звільненням від магії, речової трансценденції, звільненням радикальним, як ніде у світі. Греки ж створили якість розрізнення, пластичність образів, послідовність у раціональному, на той час ніде у світі не досягнута. Християнство здійснило перетворення зовнішньої трансценденції у внутрішні відчуття, те, що було відомо у Індії та Китаї, – з тією відмінністю, однак, що християнство пов’язало це здійснення з іманентним світом і тим самим створило у своїх послідовників відчуття постійного неспокою, поставив перед ними завдання християнського перевтілення світу» [217, с. 96]. Отже, на цьому навантаженому сенсами та парадигмами перехресті античності та християнства і постає університет як одна з ключових соціальних інституцій, агент змін, каталізатор розвитку, ініціатор та головний творець швидкого майбутнього та позначених ним реалій.

«Спочатку були міста» – цією фразою відомий французький історик, представник третього покоління школи Анналів Жак Ле Гофф розпочинає свою розвідку «Інтелектуали в Середні віки» [113, с. 7]. Дійсно, період XI–XIII ст. визначається тим, що центр суспільного життя переміщується в міста. Подібну просторову метаморфозу можна розглядати як радикальний розрив з природним буттям та властивою йому ретроорієнтованою циклічністю, яка органічно втілює, згідно з відомою класифікацією Данієля Белла, реалії аграрного суспільства з іманентним світоглядним консерватизмом та низьким рівнем розвитку.

Міста виникають як епіцентри творення нової, «штучної» реальності, які створюють принципово нові форми цивілізованого буття. А люди розуму, інтелектуали, стають своєрідним мозковим центром цього грандіозного проекту. «Інтелектуали XII століття, які з’явилися в містах, що швидко розбудовуються, де все рухалося та змінювалося, знову запустили машину історії. Міста – це місця скупчення людей, які обтяжені ідеями, наче товаром, місця обмінів, ринків та перехресть інтелектуальної торгівлі» [113, с. 14]. «Міф машини», як визначав сутність ефективної соціальної організації Луїс Мамфорд [120], щодо міста

отримав унікальні можливості для саморозвитку, продовжуючи та унікально прискорюючи поступ європейської історії.

Це відбувається на тлі багатьох інших процесів, сукупну мозаїку яких Йохан Гейзінга назвав «осінню Середньовіччя» [206]. Майже тисячолітня доба, що характеризувалася панівним положенням церкви в усіх сферах життя, рафінованим спіритуалізмом та критичним ігноруванням матеріальних аспектів буття, переживає занепад. Як зазначає Елке Вейк, за період з 1050 по 1200 рік населення Європи подвоїлося, що призвело до втрати значною кількістю людей життєво необхідних засобів існування та відповідних інфраструктур. «Традиційні інституції не просто втрачали авторитет, а стрімко занепадали, залишаючи в населення відчуття розчарування та небезпеки. Значна кількість людей знялася з місць, часом утворюючи кримінальні угруповання, серед членів яких, до речі, було чимало студентів. У піснях вагантів та трубадурів звучить відкрита іронія стосовно церкви та її таїнств, а також королів, релігійних практик і християнського браку. У той самий час починається пошук «винуватців». У 1007 р. був спалений перший еретик, а в 1096 р. розпочалися хрестові походи», – наголошує дослідник [681, с. 291]. В умовах соціального хаосу та пов'язаної з ним інституціональної кризи університет опановує відповідну порожнечу та легітимізує статус осередку творення та передачі знань у нових історичних умовах.

Джон Скотт теж вважає, що поява університетів як самоврядних корпорацій професорів та студентів була обумовлена потужними соціальними змінами, серед яких відродження меркантилізму, зростання населення міст та чисельності міського середнього класу, бюрократизація життя [596, с. 6]. «Причиною появи у XII–XIII століттях вищих навчальних закладів у Європі був бурхливий розвиток товарно-грошових відносин, міст, ремесел, торгівлі. У надрах феодального устрою поступово визрівали ринкові відносини. Королівська влада задля посилення власної позиції була зацікавлена в підготовці фахівців, особливо у сфері права, які б обдстоювали державні інтереси», – вважає Тетяна Жижко [36, с. 54–55].

Болонський університет, заснований на студентському самоуправлінні, став своєрідним прообразом для південних університетів, а Паризький університет, управління якого ґрунтувалося на професорському самоврядуванні, відповідно, – для університетів північних регіонів Європи. Окреслена диференціація була запропонована в уже згадуваній фундаментальній праці Алана Коббана «Університети Середньовіччя: їх розвиток та організація», яка побачила світ у 1975 р.

[323]. Цей розподіл він запропонував на підставі вивчення інституційної історії університетів Салерно (який розглядається як «прото-університет»), Болоньї, Парижа, Оксфорда та Кембриджа. Гарольд Перкін підтримує цю диференціацію, зазначаючи: «Паризький університет, на відміну від італійських «студентських університетів», був «університетом магістрів»» [515, с. 164].

У подальшому історичному розвитку Паризька модель університету виявилася більш життєздатною. Як зауважують Микола Поляков та Варфоломій Савчук, «певні моделі університету поволи сходять з арени, інші, навпаки, чіткіше виокремлюються і розвивають свою діяльність. Серед моделей, що не витримали випробування часом, – болонська модель університету. В умовах більш жорсткого втручання держави і церкви вона поступово зникає» [152, с. 60]. Однак зникає не назавжди, адже в наш час у провідних європейських університетах відбувається відродження цієї ідеї через механізм студентського самоврядування. Подібне повернення до джерел, як і в разі з інтернаціоналізацією, є свідченням, даруйте за тавтологію, універсальності університету як соціального інституту. Цікаво, яким буде наступне «повернення» університету в цьому нескінченному процесі?

Дослідники ідентифікують чотири хвилі поширення університетів у Європі. «Перші три, які припадають на XII–XVI століття, прокотилися містами Італії (перша хвиля), потім Англії, Франції та Іспанії (друга хвиля), країнами Центральної Європи (третья хвиля). Зрештою, на XVII–XVIII століття припадає четверта, завершальна хвиля. Це період, коли із виникненням першого на східнослов'янських землях університету – Києво-Могилянської академії – ідея університету із локальної (західно- та центральноєвропейської) перетворилася на загальноєвропейську ідею. На цей час припадає і чітке формулювання суті самої ідеї, що відрізняє власне університет серед інших навчальних закладів Європи», – констатує Тетяна Жижко [36, с. 53].

У Середні віки нова вища навчальна інституція найчастіше називалася *Universitas Magistrorum et Scholarium* та *Studium Generale*. Як зазначає Алан Коббан: «Етимологія слова “університет” не має жодного стосунку до “універсального знання”. І це суто випадковий факт, що латинський термін “universitas” було покладено в основу назви нової інституції. Упродовж XII, XIII та XIV ст. термін «universitas» використовувався досить широко і зазвичай позначав групу людей зі спільними інтересами та незалежним правовим статусом, як-то гільдія ремісників або муніципальна корпорація. Щодо суто академічної корпорації цей термін почав вживатися не раніше кінця XIV та XV ст.»

[323, с. 22–23]. На думку цього дослідника, «найбільш адекватним терміном, що в Середні віки втілює концепцію університету, є «studium generale». Перше задокументоване використання цього терміна має місце в 1237 році стосовно Університету Верчеллі, а в папських наказах «studium generale» в університетському контексті з'являється в 1244 або в 1245 році за часів Інокентія IV» [323, с. 23–24]. Такий підхід поділяє й Олаф Педерсен у своїй книзі «Перші університети: studium generale та походження університетської освіти в Європі» (Pedersen, Olaf «The first universities: studium generale and the origins of university education in Europe») [511, с. 343], яка побачила світ у 1997 р.

Статус «studium generale» надавав організації певні права і привілеї, серед яких, як вважає Альдо Геуна, найважливішими були: «По-перше, право присуджувати магістерські та докторські ступені, які визнаються в усьому християнському світі. По-друге, університет не підпорядковувався місцевій світській та релігійній владі, він перебував під імператорською або папською протекцією. По-третє, спираючись на протиріччя між духовною та світською владою, університет мав фактичну автономію, апелюючи до певних універсальних норм та правил» [362, с. 40]. Тобто університет від початку існування стверджує власну владу в галузі присудження вчених ступенів, балансує на протиріччях між духовною та світською владою, між середньовічною універсальністю та національною унікальністю двох історичних епох європейського розвитку. Просторове перехрестя, про яке ми вестимо мову далі, уже чітко ідентифікується в цій драматичній дилемі.

Після 1500 р. паризька модель університету поширюється в німецьких землях. До речі, на думку Жака Ле Гоффа, саме Париж відіграє центральну роль в історичних трансформаціях Пізнього Середньовіччя, причому «реально або ж символічно він стає для одних містом-світочем, першоджерелом інтелектуальних радощів, а для інших — диявольським вертепом, де розбещеність отруєних філософією умів змішана з мерзотністю життя» [113, с. 20]. Університет на інституційному рівні втілює цю дуальність нової історичної епохи, викликаючи в сучасників такі суперечливі почуття, як жаж і захоплення. Згідно зі спостереженням Елке Вейка [681, с. 290], характерною рисою найстаріших університетів є те, що вони поступово «виростали» з певної освітянської традиції (ex consuetudine), тобто університет поставав як органічне утворення в ландшафті тодішньої історії, репрезентантом суперечливого та перехідного історичного часу. Пізніше університети почали засновувати згідно з наказами (ex privilegio), що втілює експа-

нсію світської влади в академічній сфері та певною мірою втрату університетом первісної автономії.

Незважаючи на середньовічну універсальність, втілену на рівні загальних принципів, уже на ранньому етапі історичного розвитку відбувається певна географічна диверсифікація форм університетської діяльності. На різницю між північними та південними університетами, яка була досить суттєва, звертає увагу Пол Гріндлер: «Незважаючи на спільні риси, значні відмінності характерні для південних університетів, перш за все італійських, порівняно з північними університетами, особливо німецькими та англійськими. Італійські університети були зосереджені на викладанні права та медицини, у той час як в північних університетах вивчали переважно теологію та вільні мистецтва. Наприклад, у 1470 р. в Болонському університеті викладали близько сорока професорів права, чотирнадцять професорів медицини, а також двадцять один викладач вільних мистецтв (логіки, філософії, математики). При цьому не було жодного професора теології. У 1520 р. ми маємо вже сорок п'ять професорів права, двадцять вісім професорів медицини, двадцять п'ять викладачів вільних мистецтв і знов-таки жодного професора теології. У цілому, близько сімдесяти п'яти відсотків італійських професорів викладали право та медицину, близько двадцяти — вільні мистецтва і лише п'ять теологію. Навпаки, у північних університетах викладали обмежену кількість курсів з права та медицини. Так, у німецьких університетах XVI ст. зазвичай працювало три або чотири професора медицини та права, у той час як загальна кількість викладачів перевищувала двадцять осіб. Ця пропорція характерна для університетів Відня, Гейдельберга та Лейдена. Ще менший обсяг медицини та права викладався в англійських університетах. Наприклад, у XVI ст. в Оксфорді щорічно викладав один або два професори медицини та один професор права. В університеті Віттенбергу в 1536 р. було чотири професори теології, три професори медицини, чотири професори права та одинадцять викладачів вільних мистецтв» [373, с. 5–7]. Як наслідок цих відмінностей, вважає Пол Гріндлер, «італійські університетські професори змінили академічну реальність завдяки запровадженню принципів інноваційного дослідження, а німецькі університети та їх професори змінили Європу внаслідок створення протестантської Реформації» [373, с. 14].

У контексті пізнього Середньовіччя університетська місія вбачається, перш за все, у *навчанні студентів*, у своєрідній трансляції знання з минулого в прийдешній час за допомогою «посвячених» в це знання

професорів. Ця тенденція має місце і в добу Відродження. Онтологічний пріоритет минулого в цьому зв'язку є беззаперечним, а процес навчання перетворюється на прилучення потенційного адепта до певної сталої та непорушної традиції. Отже, університети органічно наслідують традиції монастирських шкіл, які з'явилися раніше та мали на меті навчання учнів основним положенням християнського виро-вчення. Університетське знання на початкових етапах історії переби-рає на себе сакральний статус та аксіологічну вагу знання релігійного, фіксуючи певну спадкоємність відносно останнього. Тому, напевно, варто дещо заглибитися в історію монастирських шкіл, щоб зрозуміти специфіку цього освітнього феномену.

«Університет був породженням європейського Середньовіччя, більш того, породженням монастирів і монастирських шкіл, тому його принципами від початку стали християнський та філософський уні-версалізм. І в цьому сенсі вже середньовічний університет встановив певну конфігурацію геополітики знання, під тиском якої світ існує і нині», – вважає сучасна російська дослідниця університетської про-блематики Мадіна Глостанова [197, с. 180]. «Середньовічний універ-ситет приходиться на зміну монастирській школі як основній освітній інституції. Сенс його генези полягає в емансипації освітнього закладу від влади єпископа, тобто від прямого церковного підпорядкування. Зміст і форми освіти починає визначати не безпосередньо церковна влада, а корпорація освічених людей – університетських викладачів», – констатує вітчизняний дослідник Сергій Пролеєв [162, с. 32].

Аналізуючи історію розвитку європейської освіти в епоху, що передувала виникненню університетів, Ендрю Люс зазначає: «Середньо-вічні університети постали в XII столітті на основі чернечих та собор-них шкіл епохи раннього Середньовіччя. Ці ж школи, у свою чергу, акумулювали елементи освіти класичної римської давнини після ко-лапсу пізньої античності в п'ятому і шостому столітті нашої ери, коли регіон, якій згодом назвуть Західною Європою, випав з-під влади ад-міністрації Римської імперії. Одним з тих, хто стояв у витоків створен-ня монастирських шкіл, був на початку VIII століття Преподобний Беда з Носамбрії. Крім численних богословських та історичних праць його перу належать підручники з граматики та риторики, двох предметів, які разом із діалектикою формують тривіум (*trivium*) – початкову час-тину середньовічної освітньої програми, яка, власне, і викладалася в чернечих школах. Тривіум передбачав, що учень навчиться читати, писати та думати латинською мовою, і в такий спосіб отримає доступ до Святого Письма та літургічних обрядів латинської церкви, а також

до латинської класики. Після тривіуму йшов квадривіум (quadrivium) – музика, арифметика, геотермія і астрономія, який завершував цикл вільних мистецтв (artes liberales). Цей рівень був представлений у чернечих школах дуже нерівномірно, зокрема, деякі праці Беди увійшли до програми квадривіума, зокрема, праці, присвячені метриці (як частина музики) та системи вираховування великодніх свят, які містили знання з астрономії. Саме ці навчальні компоненти успадкували середньовічні університети» [459, с. 70].

Чому монастирські школи втратили у XII ст. свою монополію на навчання? На думку Філіса Рідлі, саме в цей час внаслідок численних реформ у церковних орденах ченці втратили право викладати знання стороннім. «Унаслідок цього освіта для тих, хто не належить до чернечих орденів, стала прерогативою шкіл при соборах, тобто освіта була «виштовхнута» в публічну сферу. Цей розподіл між ченцями та світськими кліриками був поглиблений ще одним фактором – зростанням середньовічних міст. Ця зміна сприяла створенню значно більш урбанізованого і мобільного суспільства, аніж ті, що існували впродовж попередніх століть» [563, с. 47].

Ця орієнтація на минуле цілком відповідає реаліям статичного контексту історичного часу, який у монографії «Історичний час як детермінанта творчого процесу» [86] автор розглядає як характерний стан епохи Середньовіччя, та темпоральної «позаконтекстуальності» епохи Відродження, що приходить йому на зміну. Статичний контекст історичного часу вимагає від людини постійного співвідношення з минулим як джерелом чистого, правильного, досконалого. Християнська версія цього минулого репрезентована історіями Старого Заповіту та народженням, життям, смертю й воскресінням Ісуса. Проте співвідношення з майбутнім, можливо в дещо латентному вигляді, вже властиве християнству та втілене в есхатологічному вченні про друге пришестя Христа – вже не як спасителя, а як судді цього світу. Задля уникнення цього страшного покарання слід покласти плотське, земне, матеріальне життя на вівтар служіння потойбічному. Таке співвідношення з майбутнім рано чи пізно мало зумовити руйнацію досить сталого статичного контексту Середньовіччя. Це цілком діалектично відбулося в процесі прориву до «позаминулого» античного контексту, коли відповідна дуплікація «ретро-еталонів» радикально підірвала монополію єдиної та непорушної істини та викликала «позаконтекстуальність» епохи Відродження як історичну передумову переходу до нового, орієнованого на майбутнє динамічного контексту в наступну добу, епоху Нового часу.

Крім трансляції змістовних знань з минулого, процес навчання передбачав оволодіння схоластичними техніками класифікації, аналізу, наведення аргументації. «Так розвивалася схоластика, наставниця суворості, натхненниця оригінальної думки, що підкоряється законам розуму. Вона залишила суттєвий слід у західному мисленні, яке саме завдяки схоластиці зробило один з рішучих кроків вперед», – наголошує Жак Ле Гофф [113, с. 87]. Він також наводить вислів відомого представника неотомізму Етьєна Жільсона: «Неможливо зрозуміти картезіанство, постійно не порівнюючи його зі схоластикою, яку воно ігнорувало, у лоні якої воно виникло, і продовженням якої воно, можливо, було, адже асимілювало саме цю традицію» [113, с. 88]. Схоластика стверджує сферу чистого розуму з усіма його умоглядними перевагами та недоліками як сутнісну домінанту академічного життя.

Подібний ухил у технології мислення дозволяє стверджувати, що поступово відбувається певна емансипація розуму від тотальної домінації християнської доктрини. А емансипований розум навряд чи може задовольнятися минулими, самодостатніми і догматично обмеженими знаннями, насолоджуючись лише відповідними спекуляціями з ними. Рано чи пізно він звернеться до оточуючої реальності як нескінченного джерела знань, що надходять з майбутнього. Пізніше англійський філософ Френсіс Бекон визначить сутність цієї драматичної трансформації у відомому афоризмі «Scientia Potentia Est» (знання є силою), причому, додамо від себе, силою чи не наймогутнішою з погляду потенціалу цивілізаційного розвитку, силою, що буде рухати далі європейську історію. «Університет стає місцем, де влада – церковна чи світська – інкорпорується в існуючу систему знання», – констатує Філіс Рідлі [563, с. 48]. Не важко уявити, що означає подібна монополія на прилучення до існуючої системи знань.

Як зазначає Джон Скотт, «організаційно середньовічні університети були подібними до сучасних. Це були легальні корпорації з правом надавати бакалаврські, магістерські та докторські ступені. Ступінь магістра мистецтв дозволяла офіційно викладати. Серед інших складових можна назвати наявність навчальних програм, екзамени, ритуал посвячення в студенти» [596, с. 7]. Тобто практично з моменту появи університету виникає його певна універсальна модель, структурна матриця, що не піддається корозії часу впродовж багатьох століть. Подібна сталість свідчить про адекватність університету на інституціональному рівні вимогам часу, незважаючи на радикальні історичні трансформації економічного, соціального, політичного та культурно-

го життя. Університет як інституція впевнено прийшов в європейську історію, зайнявши в ній чільне й доленосне місце.

Що становив собою типовий університет в епоху Пізнього Середньовіччя? На думку Жака Ле Гоффа, як характерну модель університетської корпорації XIII ст. можна розглядати Паризький університет. Він складався з чотирьох факультетів: вільних мистецтв, канонічного права, медицини та теології. Три вищі факультети – права, медицини та теології – управлялися регентами на чолі з деканом. Факультет мистецтв, на якому навчалася більшість студентів, поділявся на нації: французьку, пікардійську, норманську та англійську, кожна з яких очолював прокуратор. У свою чергу, ці чотири прокуратори були помічниками ректора, який очолював факультет мистецтв. Поступово ректор факультету мистецтв стає керівником університету, який має право розпоряджатися фінансами та головує на засіданнях генеральної асамблеї. На відміну від Паризького університету в Оксфорді посада ректора була відсутня. Натомість керівником англійці обирали канцлера. З 1274 р. там також було скасовано систему націй. Специфікою Болонського університету було те, що університетську корпорацію складали лише студенти. У цілому ж, вважає Жак Ле Гофф, «могутність університетської корпорації спиралася на три головні привілеї: автономну юрисдикцію, право на страйк та можливість зміни місця перебування й монополію на присудження вчених ступенів» [113, с. 67–68].

На думку французького історика, базова університетська освіта становила близько 6 років та передбачала вивчення «вільних мистецтв»: граматики, діалектики, риторики, арифметики, геометрії, музики, астрономії. Ці мистецтва опановували студенти в віці між 14 та 20 роками. Потім у віці між 20 та 25 роками вони вивчали медицину та право. Найдовше треба було вивчати теологію – для отримання посади доктора теології в Паризькому університеті існував навіть віковий ценз – 35 років [113, с. 69]. Ураховуючи те що, за даними Б. Філіпова та А. Ястребицької [210], середня тривалість життя в цю епоху не перевищувала 32 років, цей ценз вражає. До речі, дуже довга тривалість навчання, а також те, що теологічні знання мають менше практичне значення, ніж медичні та юридичні, на думку Філіса Рідлі [563, с. 48], обумовила той факт, що теологічний факультет за популярністю поступався медичному та юридичному.

«Вік студента на різних факультетах був неоднаковий. Наймолодшим він міг бути на факультеті вільних мистецтв. Оскільки цей факультет вважався молодшим, підготовчим, пропедевтичним,

то на ньому могли починати навчання значно раніше, ніж на інших, вищих факультетах. Мінімальний вік для вступу становив 14–15 років. Бажаючий вступити до університету, повинен був знати латину та мати деякі знання з обчислень. Після прибуття до університету студент повинен був пройти матрикуляцію, тобто внесення до університетських списків. Час навчання був різним на різних факультетах і в цілому міг становити 10–15 років», – так описують процедуру вступу та хронологічні аспекти навчання в середньовічному університетів Микола Поляков та Варфоломій Савчук [152, с. 47].

Університетський ступінь у Середні віки вважався значним досягненням, яке відкриває чудові перспективи для подальшої кар'єри. Як зазначає Естрік Габріел: «Отримання звання магістра чи доктора сприяло значному підвищенню статусу. Це звання надавало доктору такі самі привілеї, як походження для знаті. Так, у Відні в 1388 році доктори Святого Письма мали рівний статус з представниками найвищої аристократії» [361, с. 5]. Це високий престиж викладацької професії знаходить відображення в тому, як називали співробітника університету: «За часів Фрідріха Барбароси викладачів цивільного права називали *domini* (господа), а всіх інших викладачів *magistri* (магістри). В італійських університетах викладачів цивільного та канонічного права називали *doctor* (доктор). У Парижі титул магістра використовувався для позначення викладачів факультету вільних мистецтв. У пізньому Середньовіччі титул доктора використовувався для тих, хто викладав на вищих факультетах: правничому, медичному та теологічному [361, с. 5]. Вражаючим був і соціальний захист колишніх викладачів університетів: «Статут факультету канонічного права Паризького університету 1492 року зазначав, що працювати повинні молоді, старі ж повинні насолоджуватися відпочинком. Згідно зі статутами, магістр, який пропрацював 20 років, може покинути викладацьку роботу, зберігаючи всі колишні права та привілеї – від отримання платні до участі в університетських святкуваннях з вином та делікатесами» [361, с. 17].

На підставі вивчення університетських статутів та інших документів Естрік Габріел також формулює сім рис ідеального магістра епохи Середньовіччя [361, с. 9–10]. Це:

1. Комбінація глибокої вченості та вражаючих чеснот, оптимальний баланс між інтелектуальним способом життя та аскетичною поведінкою.
2. Мудрість у пошуках спасіння для себе та своєї аудиторії за допомогою навчання, створення атмосфери миру й злагоди серед най-

ближчого оточення та знання меж своєї дисципліни та їх чітке до-тримання.

3. Твердість і стабільність у характері та повсякденній поведінці.
4. Підкорення статутам та обраним керівникам корпорації.
5. Благочинна діяльність, яка походить з корпоративної та духовної практики милосердя й об'єднує різних людей.
6. Повага з боку інших завдяки творчій ерудиції та батьківське, доброзичливе ставлення до студентів.
7. Вбрання у відповідний одяг, який відображає не лише магістерський статус, а й належність до конкретного університету та відповідне місце в його ієрархії.

На думку Пола Гріндлера, спільними рисами університетів цього історичного періоду були: «Латина як мова текстів, лекцій, диспутів та екзаменів. При викладанні логіки, натурфілософії та метафізики професори спиралися на Аристотеля. При викладанні медицини вони коментували Гіппократа, Галена та Авіценну. Професори-юристи детально розглядали *Corpus juris civilis* та *Corpus juris canonici*. Лекції з теології спиралися на *Sententiarum libri quattuor* Петра Ломбардського та Біблію. Пізніше в контексті гуманістичних цінностей на факультеті вільних мистецтв студентам стали читати лекції про творчість Вергілія, Цицерона та інших римських і грецьких авторів. Студенти кілька років повинні були відвідувати лекції перед тим, як отримати можливість скласти іспити на отримання звання» [373, с. 14].

Отже, епоха пізнього Середньовіччя стала часом народження університету як соціального інституту, безпосередньо причетного та принципово важливого для розуміння подальшого розвитку європейської цивілізації. Процес народження університету охоплює період XI–XIII ст. та збігається з другою «культурною кристалізацією» (Бьорн Вітрок [687]) європейської історії, коли радикально переосмислюються місце людини у Всесвіті, фундаментальні передумови її існування, форми сприйняття дійсності та інтелектуальної рефлексії, сутнісні системи взаємодії з історичним часом. Першою подібною кристалізацією стала ідентифікована Карлом Ясперсом епоха «осьової доби» [217], яка тривала з IX по II ст. до н. е. та знаменувала перехід людства від міфологічної свідомості до раціонального мислення. Це знайшло відображення у виникненні великих релігійних та філософських систем. Фактично саме в цей період відбувається перехід від міфу до логосу з відповідним народженням історії як специфічного типу критичної рефлексії минулого.

У темпоральному плані університет виникає як механізм трансляції знань, які мають теоретичне та практичне значення, з минулого

в прийдешне. Однак на відміну від панівної соціальної інституції епохи Середньовіччя – церкви він транслює ці знання заради майбутнього. Знання в університеті отримують інструментальний, прагматичний вимір, безпосередньо пов'язаний зі зміною темпоральної орієнтації європейської цивілізації. Університет є одночасно атрибутом та результатом цієї зміни. Він асимілює та акумулює інтелектуальні техніки, напрацьовані в межах схоластики, та екстраполює їх поза межі сталого догматичного контексту християнської моделі, жорстко зануреної в контекст відповідної доктрини. Емансипований людський розум, озброєний необхідними техніками освоєння дійсності, уже готовий «накинутися» на оточуючий матеріальний світ, він уже відчуває, що «знання є силою». А інтелектуал епохи пізнього Середньовіччя імпліцитно несе темпоральну орієнтацію на майбутнє як універсальний творчий імпульс, який згодом закладе підґрунтя для вражаючих темпів техніко-технологічного розвитку. Тож як соціальна інституція університет чи не в найчистішому вигляді втілює цей темпоральний виклик епосі Середньовіччя та віддзеркалює основні інтенції Нового часу з усіма його численними перевагами та вражаючими недоліками.

У просторовому плані університет – це атрибут та результат розвитку міст, міського життя. Він опосередковано свідчить про відхід у тінь та початок поступового занепаду аграрної цивілізації з консервативними, рутинними технологіями, з її циклічним сприйняттям часу, у якому немає нічого нового, з її культом минулого та святістю традиції. Міста, ці, за висловом Жака Ле Гоффа, «великі та гамірні фабрики, що гудуть численними ремеслами» [113, с. 49], повинні були віднайти університет як інтелектуальний центр цієї нової спільноти, як місце, де концентрується, формується та звідки поширюється знання, як мозок, на який замкнена нервова система нової соціальності, що лише народжується. Будівля університету, храму науки, постає поруч з будівлею церкви, храмом Божим, щоб, якщо вірити тезі Освальда Шпеглера [179], визначати своїми архітектурними формами конфігурацію свідомості прийдешніх поколінь. Слід зазначити, що університет вдало вписався і в соціальну топографію тієї доби, граючи на протиріччях між світською та духовною владою та, відповідно, отримуючи преференції від цих двох ключових центрів впливу. Отже, університет ще тоді, у пізньому Середньовіччі, зайняв своє місце в європейській цивілізації. Причому це було, є та, сподіваюся, ще нескінченно довго буде місце привілейоване, таке, що безпосередньо впливає на характер та напрям руху її Величності Історії.

1.2. Університет у контексті культури модерну

1.2.1. Трансформація університетської діяльності в умовах формування національних держав

Період XVI–XIX ст. став часом активного формування національних держав. Саме в XVI ст. в Англії, на думку американської дослідниці Лії Грінфелд, термін «нація» вперше вживається як синонім слова «народ». «Ця семантична трансформація означала появу першої в світі нації у сучасному розумінні, а також початок ери націоналізму», – вважає вона [52]. Цікаво, що історичний генезис терміна «нація» безпосередньо пов'язаний з університетською діяльністю та поділом студентської спільноти, про який ми вже згадували. Саме за географічним принципом відбувалася в той час диференціація студентської спільноти, яка зберігається в наш час у старих європейських університетах. За даними Гарольда Перкіна, у Паризькому університеті вже на початку XIII ст. студенти організували чотири нації: французьку, норманську, пікардійську та англійську (яка включала також німецьких та інших північних студентів) [515, с. 164]. А в заснованому в 1477 р. за дозволом Папи Римського Сікста IV в Швеції Університеті Уппсали до нашого часу існує 13 університетських націй, які сягають своїм корінням XVII ст. та відзеркалюють географічний розподіл студентів.

Як зазначає вітчизняний історик Георгій Касьянов, «досить поширеним слово “нація” у середні віки було в університетах, передусім серед студентських спільнот. Студентські «нації» склалися за принципом спільного географічного походження та мови. У Паризькому університеті уже в 1220 р., наприклад, існувала «нація Франції», «нація Німеччини», «нація Пікардії», «нація Нормандії». В Болонському університеті існувало тридцять п'ять націй студентів та викладачів. У Оксфордському університеті офіційно був визнаний поділ студентів на «південну» та «північну» нації. Оскільки студентські спільноти того часу функціонували також як своєрідні «групи взаємної допомоги», або як спілки, слово «нація» набуло ще одного значення – це була вже не тільки «спільнота за походженням», а й «спільнота інтересів». Проте етнічний зміст терміна не втратив свого значення» [52]. Проблема, чи пов'язаний, і якщо так, то якими соціальними та культурними механізмами, цей поділ на студентські нації з подальшим формуванням національного руху на європейському континенті може бути цікавою темою для самостійного дослідження, але виходить поза межі даної розвідки. У будь-якому разі з позицій конструктивістського підходу зв'язок

студентських земляцтв (осередків майбутньої еліти) та національного пробудження європейської спільноти має безпосередній характер та справляє вплив на формування дискурсів національного відродження.

Один із провідних сучасних експертів у галузі етнічних питань, професор Лондонської школи економіки Ентоні Сміт так визначає націю: це «сукупність людей, що має власну назву, свою історичну територію, спільні міфи та історичну пам'ять, спільну масову, громадянську культуру, спільну економіку і єдині юридичні права та обов'язки для всіх її членів» [52]. На підставі подібних географічних, соціально-культурних, економічних та юридичних маркерів і формується національна держава, яка вже в XVI–XVII ст. стає головним суб'єктом історичного процесу в Європі. Враховуючи те що університети на той час легітимізували власне право на зберігання, виробництво та поширення знань, відбувається своєрідна національна «приватизація» цієї інтернаціональної інституції. Або ж створюються її національні еквіваленти. Становлення національних університетів буде докладно розглянуто в розділі 3.1, а зараз зупинимося на процесі деструкції середньовічного християнського універсалізму, яка стала сутнісним атрибутом процесу націоналізації.

У цьому зв'язку доцільно розглянути роль університетів під час Реформації. «Реформація, що стала апофеозом християнського прагматизму, затвердивши серед християнських чеснот і професійність людини, відслужила панахиду по темних часах з їх пізнавальною еkleктикою і маніфестувала вторгнення руйнівних сил соціального прагматизму Нового часу, що внесли в освітні процедури прагматику раціональної розважальності та соціальної діловитості», — зазначає Василь Кремень [71, с. 302–303]. Дійсно, Реформація диверсифікувала єдиний духовний простір Середньовіччя та, безперечно, сприяла маніфестації національної й етнічної багатовимірності в соціальному та культурному житті Європи.

Цікаве спостереження про сутнісний вплив університету на реформаційний рух робить Ярослав Пелікан: «Реформація XVI ст. започаткувалася саме в університетах, і головним її діячем був саме університетський професор. Мартін Лютер не виступав як політичний чи церковний діяч, він виконував свої обов'язки як академічний діяч, коли 31 жовтня 1517 року випустив свої 95 тез, запрошуючи (чи провокуючи) своїх колег і всіх охочих взяти участь у диспуті “стосовно сили індульгенцій”» [145, с. 36]. І далі: «І Джон Вікліф в Оксфорді, і Ян Гус у Празі, і Мартін Лютер у Вітенберзі кидали свої виклики саме зі святилища університету, чия академічна свобода, права та привілеї давали

їм певний захист і від церкви, і від держави» [145, с. 90]. Тобто, саме свобода як фундаментальна людська якість, оптимально інтегрована в університетське середовище, надихнула діячів Реформації розпочати цей доленосний рух. А свобода нерозривно пов'язана з певним індивідуалізмом, маніфестацією автономії особистості, яка сформувала ідеологічне підґрунтя реформаційних рухів.

Тезу про те, що Реформація була продуктом німецької університетської реальності, відстоює і Пол Гріндлер. Дійсно, зосередженість теології та її adeptів в університеті, саме їх перебування в свободному академічному середовищі, не могло не привести до протистояння з могутньою структурою католицької церкви. Тож саме німецькі університети стали на початковому етапі Реформації головними форпостами цієї боротьби. «Бернд Мюллер, відомий історик протестантської Реформації в Німеччині, проголошує тезу: “без гуманізму не було б Реформації”, і він має рацію. Проте Мюллеру варто б розширити цю тезу твердженням: «Без університетів не було б Реформації», тому що саме університетські професори не лише були у витоків протестантської Реформації, а й підтримували її протягом першого століття» — проголошує Пол Гріндлер [373, с. 14].

Реформація стала масштабним продовженням традиційних університетських диспутів. Зокрема, Мартін Лютер, який починає викладати у Віттенберзькому університеті у 1513–1514 навчальному році, до доленосних подій жовтня 1517 р. вже проводив диспути з критикою схоластики в вересні 1516 та в квітні 1517 років. Дев'яноста п'ять тез проти торгівлі індульгенціями були, дійсно, революційними за змістом, але за формою цілком відповідали реаліям того часу. Так, зокрема, студенти на диспуті зазвичай захищали 15–20 тез, а професори — близько ста. Найбільшу в історії кількість тез — дев'ятсот — захищав у публічному диспуті Піко делла Мірандола в 1487 році. «Лютер був відносно молодим професором невеликого університету, який не мав публікацій. Віттенберг був географічно віддаленим, і ще більше віддаленим у статусному відношенні порівняно, скажімо, з Парижем. Але історія містить багато парадоксів: цей диспут, який так і не відбувся, став початком лютеранської Реформації», — слушно зауважує Пол Гріндлер. І далі: «Лютер був професором біблійних студій університету Віттенбергу з зимового семестру 1513–1514 року аж до власної смерті у 1546 році. Він ніколи не займав ніякою іншою посади і, хоча і з перервами, все життя продовжував читати лекції» [373, с. 16]. Ось у такий спосіб звичайний провінціальний університетський професор Мартін Лютер змінив хід світової історії!

У цілому ж з 1517 по 1618 рік, за інформацією Пола Гріндлера [373, с. 19], серед провідних лідерів лютеранської, кальвіністської та швейцарської Реформації нараховувалося 88 університетських професорів. Це чотирнадцять осіб були викладачами протестантських академій у Женеві, Цюріху, Лозані, Страсбурзі та в інших містах. Цікаво, що серед лідерів анабаптистів не було жодного університетського професора, а серед лідерів антитринітаріїв їх було лише двоє. Отже, можна стверджувати, що Реформація і поява провідних протестантських течій були не лише пов'язані з університетським середовищем, а значною мірою була його породженням. Тож протестантську етику, яка, згідно з класичним підходом Макса Вебера сформувала «дух капіталізму», можна розглядати як продукт німецької університетської культури XVI ст.

Отже, ми маємо справу зі своєрідним просторовим викликом, стосовно університетів у XIV–XVI ст. Цей виклик обумовлений просторовим сепаратизмом як з боку держав, що досить швидко перетворюються на держави національні, так і з боку теологічної академічної громади, незгода якої з тодішньою політикою католицької церкви призвела до Реформації. Університет, що виникає як інституція глобальної християнської ойкумени, перетворюється на інституцію національну або ж вузько конфесійну. Відбувається своєрідна «приватизація» університету, його підкорення та інтеграція в структури національної держави. «Визначально створений в космополітичному світі, де науковці з різних частин християнського Заходу збираються в головних центрах та спілкуються латиною, він (університет. — С.К.) пережив цей світ та перетворився на інструмент формування й функціонування різноманітних соціальних і політичних систем. Зробивши внесок у руйнування світу Середньовіччя в процесі Реформації, університети були «націоналізовані» національними державами, що виникли в процесі релігійних війн між католиками та протестантами, в яких вони виступали інструментами відповідних пропагандистських підходів», — констатує Гарольд Перкін [515, с. 160]. І далі: «Реформація була Пірровою перемогою університетів. Вона застосували власну зброю, але результатами перемоги скористалася секулярна національна держава, причому не лише в протестантських, а й у католицьких країнах» [515, с. 171]. Як зазначають вітчизняні дослідники Микола Поляков та Варфоломій Савчук, «більшість університетів у Німеччині в цей період утворювались завдяки бажанню будь-якого, навіть невеликого державного центру мати університетську освітню структуру, яка б підтримувала догмати церкви, що панує на даній території, і науково б обґрунтовувала її пріоритет. Ідеал універсальності поступається ідеалу

ідеї національного самовизначення, яка потребує закріплення у відповідних інститутах... У цю епоху університет поступово втрачає статус “studium generale” як універсальної установи, дипломи якої освячені рішенням папи і визнаються в усіх куточках Європи» [152, с. 55–56].

Можливо, саме цей момент став однією з головних причин серйозної кризи в університетському житті, адже відіграючи в XVI ст. роль авангарду доленосних історичних подій, що радикально змінили історичну долю Європи і світу, університети в наступному XVII ст. суттєво втрачають свій вплив. Пол Гріндлер вважає, що для цього були численні причини. «Перш за все, це війни, зокрема Тридцятирічна війна, що охопила велику територію від Центральної Європи до Італії і під час якої було зруйновано багато університетів, особливо в Німеччині. Англійські університети страждали від реалій громадянської війни, царевбивства та пуританської навали. Страшні хвороби, зокрема голод та чума у Північній Італії між 1629 та 1633 роками, завдали значних збитків суспільству, яке традиційно підтримувало університети. Погіршували стан університетів і внутрішні проблеми: неналежне ставлення до викладацької діяльності професорів та студентські бійки. Також університети надто довго спиралися лише на спадщину Аристотеля. Так, італійські професори натурфілософії відходять від Аристотеля на користь більш експериментальних підходів до наук лише в останній половині XVII століття» [373, с. 23]. Занепад університетського життя в XVII ст. знайшов відображення в історичному анекдоті стосовно легкості отримання ступеня доктора права в Парижі, який переповідає Естрік Габріел: «Студент, який спостерігав, як легко можна здобути ступінь доктора права, виявив побажання отримати його для свого коня, на що ректор ввічливо заперечив, промовивши: «Пробачте, у цьому університеті ми присуджуємо докторський ступінь лише віслюкам, але не коням» [361, с. 6].

Як не дивно, наступне XVIII ст., позначене в європейській історії як епоха Просвітництва, з його тенденцією до секуляризації та культом розуму й знання стало сприятливим для розвитку університетського життя хіба що в Російській імперії, де були відкриті перші університети в Санкт-Петербурзі (1724) та Москві (1755). «Просвітництво, продукт салонної культури, пройшло значною мірою осторонь університетського життя», – зазначає дослідник романтичних ідей в університетському житті Майкл Хофстеттер [386, с. 10]. «Упродовж XVIII століття, століття Просвітництва, університети деградували настільки, що пройшли повз наукової революції, розвитку нової філософії та соціальних наук, та й взагалі стали на порозі власного знищення», –

наголошує Гарольд Перкін [515, с. 160]. І далі: «Незважаючи на деякі винятки в Шотландії, Нідерландах та Німеччині, більшість європейських університетів XVIII століття були на межі виживання, посередні професори зі слабкими знаннями викладали в них середньовічні наукові курси, які були відірвані як від сучасного життя, так і від впливу володарів думок того часу» [515, с. 174]. «Н. Хаммерштейн констатує ворожість людей до університетів у XVIII столітті і пояснює цей феномен їх низьким рівнем просвітництва, ізольованим інтелектуалізмом й інерційністю мислення. Він указує також на основні території такого ставлення: Франція, Англія, Італія і деякою мірою Іберійський півострів. Натомість університети Німеччини, Нідерландів, Шотландії, частково Швеції й Польщі, на його думку, отримали нові стимули для свого розвитку. Серед університетів, які переживали в час Просвітництва розквіт, найбільше було університетів Німеччини», — зазначають Микола Поляков та Варфоломій Савчук [152, с. 64].

Більш того, Велика Французька революція (1789–1799), яка не лише успішно повалила монархію, а й скасувала університети, та наполеонівські війни на межі XVIII та XIX ст., що охопили значну територію європейського континенту, спричинювали подальший занепад вищої освіти та необхідність її радикального перезавантаження. Ця криза, зокрема, знайшла відображення в суттєвому зменшенні кількості університетів. Як пише Вальтер Рюег: «Зі 143 університетів, що існували в 1789 році, у 1815 році залишилося лише 83. Припинили існування або були замінені спеціальними професійними школами 24 французькі університети. У Німеччині 18 із 34 університетів були зачинені, в Іспанії з колишніх 25 університетів лише 10 продовжували працювати» [225, с. 3]. «Відокремленість французького університету від потреб життя та суспільства призводить у XVIII ст. до його кризи. Це було спричинено, з одного боку, різко негативним ставленням до університету, з іншого — заміною університетської структури освіти альтернативними закладами. Діяльність університету цього періоду значною мірою зводиться до захисту своїх привілеїв і монополії на присудження ступенів, що так чи інакше підтримується королем. Тому в очах суспільства університет — це слуга короля, тим більше що університети виконували ще й функції цензурного комітету, визначаючи ступінь вільнодумства авторів тих чи інших творів», — пояснюють подібний розвиток історичних подій вітчизняні дослідники Микола Поляков та Варфоломій Савчук [152, с. 62].

Проте, як писав німецький поет-романтик Фрідріх Гельдерлін, «там, де небезпека, спасіння проростає». Тож відродження значення

університетів як важливих соціальних інституцій національних держав відбувається в ХІХ ст. «До Французької революції європейські університети були подібними у власній організації та викладали більш менш ідентичні галузі знання на чотирьох або п'яти класичних факультетах. Та на початку ХІХ ст. з появою двох нових моделей університету, які отримали назви французької та німецької, відкриваються можливості для фундаментальної реформи університету», — зазначають румунські дослідниці Соня Павленко та Крістіна Боян [510, с. 40].

Так, на початку ХІХ ст. Вільгельм фон Гумбольдт створює Берлінський університет саме як пруську національну інституцію з відповідним ідеологічним навантаженням. У наступному підрозділі нашої монографії ми докладно поговоримо про цей університет та специфіку його виникнення. У свою чергу, згідно із законом 10 травня 1806 р. та декретом 17 березня 1808 р. Наполеон об'єднує всі французькі університети та інші навчальні заклади в Імператорський університет, який з 1815 року отримує назву Університету Франції (*l'Université impériale* та *l'Université de France*). Цей заклад проіснував до 1896 року. Таким чином, формується ліберальна німецька модель університету, в основу якої покладено принцип академічної свободи, та централізована французька модель, заснована на жорсткій дисципліні та адміністративному контролі. Починаючи з другої половини ХІХ ст. саме німецька модель університету домінує в провідних країнах Західної Європи.

Порівнюючи ці моделі, румунські дослідниці Соня Павленко та Крістіна Боян зазначають: «Французька, або наполеонівська, модель будується, виходячи з принципу *tabula rasa* («чистої дошки») (у більшості ж країн Європи існують середньовічні університетські структури, що зазнають певних реформ). На думку істориків університету, ця модель має такі характеристики: вона втілила численні інновації ХVІІІ ст., наприклад професійні коледжі; університет підхопив загальну тенденцію до більшої відкритості своєї системи широкому загалу; три головні завдання, які, за Вальтером Рюегом, ставила ця модель, це: 1) підготувати професійних фахівців, необхідних для політичної та соціальної стабілізації; 2) зробити так, щоб їх становлення відбувалося у відповідності з новим соціальним порядком, та запобігти виникненню нового професійного класу; 3) внести обмеження інтелектуальної свободи, якщо вона небезпечна для держави. Французьку модель було побудовано як корпорацію, контрольовану державою та інкорпоровану в суспільну ієрархію. На протигагу наполеонівській модель Гумбольдта надавала небажане раніше значення дослідженню як при викладанні, так і при навчанні, і її головними завданнями були:

1) пробудження академічного духу; 2) формування відчуття єдності між різними галузями навчання та 3) ствердження академічної свободи» [510, с. 40].

З націоналізацією, на думку Вальтера Рюега, пов'язані такі визначальні для університетського життя XIX ст. процеси, як секуляризація, бюрократизація та спеціалізація [225, с. 6–9]. Так, якщо наприкінці XVIII ст. більшість університетів Європи можна було охарактеризувати як католицькі або протестантські, упродовж XIX ст. практично всі університети перетворюються на світські інституції. Спроби створити факультети теології, зокрема у Франції та Іспанії, не мали успіху. Відбувається також активне підпорядкування університету бюрократичним інституціям національної держави. Це знайшло яскраве втілення у створенні міністерств освіти. Так, у Франції подібне міністерство було створено в 1828 році. «Упродовж XIX століття на всьому європейському континенті було створено подібні міністерства, що наголошувало зростання значення публічної освіти в контексті загальної політики та бюджету національної держави. Міністерська адміністрація визначала тип та структуру системи вищої освіти країни, як, наприклад, в Іспанії або Італії після об'єднання; вона регулювала доступ до університетської освіти, навчальні програми та екзамени. Держава створювала для університетів нові будівлі й сучасні лабораторії, як це робив, наприклад, французький уряд після поразки 1871 р., адже у громадській думці вона була викликана перевагами німецької системи університетської освіти», – зазначає Вальтер Рюег [225, с. 7].

З процесом бюрократизації була пов'язана спеціалізація університетської освіти. Університетський професор фактично перетворюється на службовця в системі світської держави. Особливо помітним цей процес є у Франції, де, наприклад, в *Ecole Normale* студенти після отримання дипломів повинні були 10 років відпрацювати у відповідних установах. У деяких німецьких князівствах ставлення до професорів було більш ліберальним, що надавало можливість обіймати більш прийнятні посади та не бути заручником уніфікованої академічної ієрархії.

Специфіка державотворення в США дозволяє ідентифікувати *місію демократизації* як структурну складову місії націоналізації. Лоуренс Вейсі (Laurence Veusey), автор класичної праці «Виникнення американського університету» [675] засвідчує тенденцію поширення вживання терміна «демократія» щодо університетської освіти протягом другої половини XIX ст. Зокрема, він визначає шість значень цього слова у тодішньому університетському контексті: 1) рівний статус різних галузей знання; 2) рівні умови навчання студентів; 3) рівний дос-

туп до знань, зокрема незаможних осіб, жінок, представників етнічних меншин; 4) можливості для молодих людей отримати знання та навички, необхідні для досягнення успіху в американському суспільстві; 5) забезпечення ретрансляції знань для суспільства в цілому та 6) бачення університету як інституції, що виражає волю людей [675, с. 62–66]. На думку Джона Скотта [596, с. 4], демократизація як складовий компонент університетської місії визначає необхідність служіння громадянину держави та відповідає принципам, на яких було засновано проект побудови американської держави. Подальшою модифікацією місії демократизації можна вважати місію громадянського служіння, яку часто називають третьою місією університету.

Отже, університет та його представники зробили суттєвий внесок у деструкцію середньовічного устрою. Саме університети стали провідними центрами реформаційного руху, тим самим сприяючи подальшому становленню національних держав. Однак «націоналізація» університетського життя призвела до кризи системи університетської освіти та запевалу значної кількості університетів в XVII–XVIII ст., а епоха Просвітництва та її грандіозні ідеї фактично розгорталася осторонь університетського життя.

1.2.2. Розроблення ідеальної моделі та розгортання теоретичного дискурсу модерного університету

Питання розроблення теоретичного дискурсу університета та формування відповідних ідеальних моделей, на нашу думку, доречно розглянути в історичній перспективі. Досліджуючи історичне становлення дискурсу університету, ми спираємося на українські переклади праць Вільгельма фон Гумбольдта [30], Генрі Ньюмена [136], Ганса-Георга Гадамера [19], Карла Ясперса [216] та інших науковців, які намагалися на теоретичному рівні осмислити феномен університету. Ці роботи містяться в антології «Ідея університету» [41]. Колективною спробою розглянути університет в контексті сучасних українських та європейських реалій стала монографія «Покликання університету» [151], що містить, зокрема, ґрунтовну розвідку Сергія Пролеєва стосовно історико-культурного покликання цього соціального інституту [162]. Аналізу специфіки існування університету у XX ст. у творчому діалозі з Генрі Ньюменом присвячена книга «Ідея університету. Переосмислення» Ярослава Пелікана [145]. Трансформації університетської освіти у XXI ст. та специфіку її елітного сегменту розглядає російський дослідник Геннадій Ашин [6, 7].

Особливості англійського та німецького університету в 1770–1850 рр. і, зокрема, становлення моделі університету, запропонованої Вільгельмом фон Гумбольдтом, досліджує Майкл Хофстеттер [399]. Теоретичну спадщину Вільгельма фон Гумбольдта та Генрі Ньюмена аналізують Бьорн Вітрок та Шелдон Розблатт [596]. Спробою деконструювати «гумбольдтівський міф» у сучасній академічній літературі та виявити причини його становлення й популярності стала робота Мітчела Еша [271]. Вплив Вільгельма фон Гумбольдта на трансформацію розуміння університетської місії простежує Джон Скотт [596].

Осмилення ідеї університету внаслідок специфіки самого призначення цієї інституції розпочинається практично з моменту його виникнення. Цікавим джерелом відповідного матеріалу у цьому зв'язку можуть бути пісні та інші зразки студентського фольклору. У ньому відображена саморефлексія місії університету найбільш критично налаштованими представниками академічної спільноти. Певною мірою вони фіксують проблеми університетської освіти впродовж всього її тривалого історичного розвитку. Ось, наприклад, фрагмент вірша «Занепад освіченості» з поезії вагантів – «мандрівних людей» XI–XIV ст. в перекладі Мирона Борецького [150]:

Те, що було наукою,
Сьогодні стало мукою –
Усе занастилося,
Розвагами змінилося.
Школяр іде на хитрощі,
Його долають лінощі,
Від книг він одвертається
І мудрості цурається.
Не так було в минулому,
Яке давно забули ми:
Тоді ми не ліпилися –
Аж до сивин училися.
А нині й не дивуємось,
Коли частенько чуємо,
Що вчителі теперішні –
Пташата неоперені,
Сліпих ведуть сліпенькії,
Осли на лірі бренькають,
Бики в палаці пхаються,
Хлопи на герць збираються.

Про призначення університету розмірковує й засновник дидактики Ян Амос Коменський, який висуває ідею Collegium Pansophicum, центру навчання та науки, який збере вчених різних поколінь з усіх країн і таким чином стане справжньою та повноцінною освітньою інституцією [145, с. 15].

Можна сказати, що університет свідомо «збирає» навколо себе людей, які згодом стануть елітою майбутнього суспільства, на інституціональному рівні втілюючи принципи нової епохи, яка приходить на зміну Середньовіччю. «Від самого початку засадниче завдання університету полягає у відстоюванні прав розуму та організації найліпшого використання людської здатності мислення та раціонального пізнання», – вважає Сергій Пролеєв [163, с. 32]. З появою університету поступово починає формуватися тенденція переходу від «еліти крові» та «еліти багатства» до «еліти знання». Тож закономірно, що саме університети дедалі більшою мірою стають силою, що руйнує традиційне суспільство, його систему цінностей та соціальні інституції.

На думку Михайла Мінакова, «першим із тих, хто з позицій філософії проаналізував університет як соціальне втілення/опосередкування науки, був Імануїл Кант. Кант як філософ першим сформулював позицію самосвідомої університетської ангажованості, для якої предметом дослідження є наука в її соціальному вираженні, наука як інститут» [126, с. 56]. До проблеми університету Кант звертається в працях «Релігія в межах самого розуму» і «Суперечка факультетів» та зазначає, що серед штучно створених людьми установ університети мають у своїй основі певну ідею розуму, а отже, «реалізують на практиці розумну стурбованість людства щодо свого блага, а різняться вони за типом тих благ, про які турбуються» [126, с. 58]. Спільною природою університету і уряду в розумінні Канта, як вважає Михайло Мінаков, є «утримання зв'язку влади і знання, що відбувається у формуванні певних режимів істини» [126, с. 59].

Класичною моделлю інтеграції функції наукового дослідження університетської місії є створений у 1810 році в Пруссії Берлінський університет, який з 1828 року мав назву університету Фрідріха Вільгельма. Цей проект було здійснено у важкі для Пруського королівства часи, коли на його території внаслідок наполеонівської анексії залишалося лише два університети – у Кенінгсберзі та Франкфурті на Одері. Як зазначає Бьорн Вітрок, «разом з невеликою групою прихильників у міністерстві внутрішніх справ, Гумбольдт спромігся за кілька місяців навесні та влітку 1809 року створити ефективний план розбудови нового університету. З глибокою делікатністю та дипломатичною

майстерністю він спромігся затвердження цього плану з боку королівської адміністрації, незважаючи на перестороги з боку численних супротивників» [636, с. 315]. 24 липня 1809 р. Вільгельм фон Гумбольдт подав остаточний проект створення університету королю Пруссії Фрідріху Вільгельму III. «Гумбольдт вважав, що на початку діяльності університету буде потрібне фінансування в обсязі 150 000 талерів на рік. Король підтримав цю ідею. Пізніше було створено комісію, яка залучала майбутніх співробітників університету. Відомому математику Фрідріху Гаусу було запропоновано 1500 талерів на рік, Фіхте — 2000 талерів. погодився працювати в університеті і Шляєрмахер. Пізніше Гумбольдт розробив детальний опис теорії та організації університету, яка отримала назву “Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні” та була надрукована лише після смерті автора», — так описує фактичне заснування університету Майкл Хофстеттер [399, с. 106].

Однак, ставши успішним ініціатором проекту створення університету, Вільгельм фон Гумбольдт швидко розчарувався в його перспективах та напередодні відкриття університету пішов у відставку зі своєї посади, адже уряд відмовився створити міністерство освіти і тим самим зафіксувати статус університету в системі державної влади [225, с. 7]. Хоча, на думку Майкла Хофстеттера, Вільгельм фон Гумбольдт завжди бажав повернутися на дипломатичну службу, тому за місяць до першої лекції в новоствореному університеті, у серпні 1810 року прийняв пропозицію стати послом Пруссії у Відні [399, с. 107]. Однак, як би там не було, німецький мислитель та державний діяч залишився де-факто суто ідеальним засновником ідеального університету епохи модерну. «Помічена багатьма істориками іронія полягає в тому, що гумбольдтівська модель університету, сформована цілісним мисленням та широкими історико-культурними категоріями, модель, яка надихалася філософією, ворожою вузькій спеціалізації, згодом стала ідеальною архетипічною моделлю втілення наукових підходів, що засновані на протилежних принципах», — наголошує Бьорн Вітрок [636, с. 315].

На момент відкриття в університеті на правничому, медичному, теологічному та філософському факультетах навчалося 256 студентів та викладало 52 професори. Очолив університет ректор Теодор Шмальц [404]. «Цю модель було названо університетом Гумбольдта, бо структура та його основні завдання були сформульовані та реалізовані Вільгельмом фон Гумбольдтом, який працював на посаді «начальника секцій з культури, суспільного викладання та медичних закладів» в чині

таємного державного радника. Заснуванню Берлінського університету передували програмні твори Шеллінга, Фіхте, Шлеєрмахера, Штеффена та інших, тому концепцію Гумбольдта можна розглядати як продуктивний синтез відповідних ідей. Берлінський університет, першим ректором якого був Фіхте, постав не внаслідок реформи, а як справжнє новоутворення», – констатує Герберт Шнедельбах [214, с. 2].

На думку Джона Скотта [596, с. 20], Берлінський університет було засновано відповідно до трьох принципів, які згодом стали принципами функціонування більшості німецьких університетів та поширилися в усьому світі. Перший і найбільш відомий з них – це принцип єдності місії дослідження та навчання. Другим принципом новоутвореного університету стає принцип академічної свободи, яка охоплювала як *Lernfreiheit* (свободу вчитися), так і *Lehrfreiheit* (свободу викладати). Третій принцип – принцип самодостатності кожної з наукових дисциплін, який стверджує чистоту дослідження в кожному конкретному випадку. «Місія здійснення наукових досліджень важлива для покращення життя будь-кого суспільства у світі, адже створює кваліфіковану робочу силу, сприяє економічному зростанню, покращує охорону здоров'я та активізує виробництво нових знань», – підсумовує значення цієї сутнісної складової університетської діяльності Джон Скотт [596, с. 23].

На класичному для епохи модерну характері моделі університету, запропонованої Вільгельмом фон Гумбольдтом, наголошує і вітчизняний дослідник Сергій Пролеєв: «Гумбольдтівський університетський проект чітко окреслює сутність модерного, новоевропейського університету. Він поєднує у собі подвійне покликання. По-перше, соціальну функцію забезпечення громадянської свободи, збереження й відтворення публічної відкритості національного життя. По-друге, університет стає провідною установою модерної науки, основу якої становить математизовано-експериментальне природознавство. Ці дві функції – забезпечення людських прав і громадського виховання для нової, національної держави, що постала з новоевропейських буржуазних революцій, з одного боку, і забезпечення раціонального пізнання у формі науки, з іншого – є невіддільними одна від одної й разом визначають головне призначення модерного університету» [163, с. 34]. Як пише сам Вільгельм фон Гумбольдт: «Смисл поняття вищих наукових закладів криється у їхній функції. Вони немов вершина, місце скупчення усього, що безпосередньо стосується моральної культури нації. Завдання цих закладів – опрацювати науку у найглибшому, якнайширшому сенсі слова та передати духовному вихованню вже

опрацьований матеріал. Головне завдання вищих наукових закладів – поєднати у собі об’єктивну науку з суб’єктивною освітою» [30, с. 25].

«Гумбольдтове новозаснування Берлінського університету було виявом прусько-протестантської критики загалом школярського навчального і викладацького процесу епохи Просвітництва. Ця реформа стала взірцем для XIX та XX сторіч... Ідея університету, – в тій формі, в якій вона розвинулася за два останні сторіччя, – насправді всюди означала перехід від *doctrina* до дослідження, або ж, повторюючи визначення Вільгельма фон Гумбольдта, – перехід до “науки, яка ще не зовсім знайдена”», – підсумовує значення цієї моделі університету для європейської історії Ганс-Георг Гадамер [19, с. 170]. А Філіп Альтбах вважає реформування університету Вільгельмом фон Гумбольдтом початком історії дослідницького університету, зазначаючи при цьому: «ця модель сфокусована на дослідженні і, що важливо, дослідження для національного розвитку та прикладні розробки для неї не менш важливі, ніж фундаментальні дослідження. Від цієї дослідницької моделі походить подальша диференціація академічних дисциплін – в тому числі розвиток хімії, фізики та соціальних наук з економікою та соціологією включно. Показовим є і те, що дві країни, які з особливим ентузіазмом запозичили цю модель відповідно в XIX та XX сторіччях – США та Японія – активно вирішували питання національного розвитку та були переконані, що вища освіта вносить в цей розвиток суттєвий внесок» [646, с. 14–15].

«Найістотнішим пунктом думки Вільгельма фон Гумбольдта є ідеал самокерованої науки як передумова будь-якої доцільної та успішної діяльності наукових установ як в області викладання, так і в області наукового дослідження. Освіта студента повинна здійснюватися за наявності зовнішнього керівництва, але самостійно, у взаємодії з науковим дослідженням. Таким чином, студент повинен утворювати свій дух і характер та готуватися, кінець кінцем, і до трудового життя, яке в ті часи, як правило, означало вступ на державну службу», – вважає вітчизняна дослідниця Тетяна Жижко [36, с. 58–59].

Однак деякі сучасні дослідники піддають сумніву впливовість цієї моделі в XIX ст. та засадничий внесок Вільгельма фон Гумбольдта в її становлення. Так, Мітчел Еш стверджує, що значно більший внесок у становлення цієї моделі зробили Іммануїл Кант, Фрідріх Шляєрмахер та Йоган Готліб Фіхте. Більш того, упродовж XIX ст. Вільгельм фон Гумбольдт був відомий як мовознавець і аж ніяк не реформатор університету. Тож Мітчел Еш стверджує, що «гумбольдтівський міф» було створено на межі XIX та XX ст. На підтвердження цієї тези він наво-

дять такі аргументи: 1) концепція університету, пізніше пов'язана з ім'ям Гумбольдта, насправді має багато авторів та не асоціювалася з особою Гумбольдта до початку ХХ ст.; 2) інституційні структури та практики, які формують дослідницький університет, виникли або раніше за Берлінський університет, або ж пізніше; 3) пріоритет «чистої» науки над прикладною ніколи не був засадничим принципом німецьких університетів; 4) нове відкриття праць Гумбольдта, присвячених проблемам вищої освіти, збіглося наприкінці ХІХ ст. з суттєвою кризою системи, засновником якої він був пізніше проголошеним; 5) боротьба між міфічною «гумбольдтівською» ідеєю університету та реаліями сучасної вищої освіти почалася, відповідно, не в 1960-х роках, а значно раніше [271, с. 246–248]. Мітчел Еш пояснює впливовість «гумбольдтівського міфу» в сучасному академічному середовищі тим, що: 1) «Гумбольдт» став символом автономії та визначальної ролі професорів в університетських справах; 2) «Гумбольдт» є символом пріоритету фундаментальних досліджень над прикладними; 3) «Гумбольдт» символізує ідеї, в які широко вірять багато викладачів і студентів, наприклад, в ідею єдності навчання та дослідження [271, с. 249].

Цікавою спробою осмислити ідею університету з позицій ХІХ ст. є праці англійського дослідника Джона Генрі Ньюмена (1801–1890), який у 1854–1858 рр. очолював новий католицький університет в Дубліні, пізніше – кардинал та центральна фігура в житті Великобританії вікторіанської доби. На відміну від Гумбольдта він був не лише автором проекту академічної інституції, а й чотири роки її безпосередньо очолював. З пропозицією очолити новий університет, а також прочитати цикл лекцій, присвячених власному баченню проблем освіти, до Ньюмена 15 квітня 1851 р. звернувся архієпископ Пол Куллен.

Уперше дванадцять лекцій Джона Генрі Ньюмена вийшли накладом 2500 екземплярів формально у 1852 році, а фактично 21 листопада 1853 р. Назва цієї книги була «Дискурси про фокус та природу університетської освіти, адресовані католикам Дубліна» («Discourses on the Scope and Nature of University Education. Addressed to the Catholics of Dublin»). У власному щоденнику в записі, датованому 1863 роком, Ньюмен зазначає, що саме освіта є першочерговою справою його життя. Остання прижиттєва редакція його творів, присвячених проблемам університету під назвою «Ідея університету» вийшла друком у 1889 році [495, с. 11–29]. У 2010 році Папа Римський Бенедикт ХVІ проголосив Джона Генрі Ньюмена блаженним.

Як зазначає Джон Генрі Ньюмен, університет – «це місце, де можна навчитися загальнозначущих, універсальних знань» [145, с. 12].

Однак, якщо мета університету — зберегти та поширювати знання, це не означає, що місія університету обмежується лише цим, суто функціональним аспектом. Справжнє завдання університету — сприяти появі інтелектуально розвинутого члена суспільства шляхом запровадження культури мислення та формування інтелекту [495, с. 42–43].

Джон Генрі Ньюмен вкрай захоплено, зі справжнім пафосом намагається дати відповідь стосовно того, що таке університет: «Університет — це місце взаємодії, де збираються студенти з усіх куточків світу, зацікавлені у найрізноманітніших ділянках знань. Це місце, де професор стає велемовним, перетворюється на місіонера, демонструючи свою науку у якнайповнішому та якнайпривабливішому вигляді, взято передаючи її іншим та запалюючи вогник власної пристрасті у грудях слухачів. Це місце, слава якого захоплює молодь, яке зворушує почуття людей середнього та завдяки спілкуванню завойовує дружбу людей старшого віку. Це оселя мудрості, світоч світу, посланник віри, *alma mater* молодій генерації» [136, с. 44]. Проте, на відміну від Вільгельма фон Гумбольдта, Генрі Ньюмен зосереджений лише на навчальній місії університету. «Ньюмен розглядає університет як місце навчання й поширення знань, а не їх розвитку. Він вважає викладання та наукову діяльність різними функціями, які важко знайти «об'єднаними в одній особі». Ньюмен також аргументує необхідність повернення теології як центрального елементу університетської освіти», — зазначає Річард Мейер [484, с. 284].

Саме в діалозі з працями Генрі Ньюмена постає чи не найпопулярніша книга про ідею університету ХХ ст., уже цитована нами наукова розвідка Ярослава Пелікана. Він вважає, що «поступ знання через дослідження, передача знання в процесі навчання, збереження знання в наукових зібраннях і розповсюдження знання через публікації є чотирима ніжками університетського столу, жодна з яких не може довго втриматись, якщо всі інші не є достатньо міцними» [145, с. 41]. На думку іспанського філософа Хосе Ортеги-і-Гассета, «саме університети є центрами виховання інтелектуальної еліти, саме в них закладено ідею елітаризації суб'єкта освіти» [7, с. 32]. Тому місію університету він вважає у вихованні «аристократії талантів», яка є ферментом розвитку світової культури. Німецький філософ Карл Ясперс вважає, що університет — «це водночас дослідницький і навчальний заклад, царство освіти, життя, що базується на спілкуванні, космос наук» [216, с. 114], перед яким стоять чотири завдання: «перше — дослідження, навчання й здобування певних професій, друге — освіта й виховання, третє — базоване на спілкуванні духовне життя, четверте — космос наук» [216, с. 113–114].

Підсумовуючи аналіз історичного розвитку філософського дискурсу університету в XIX та XX ст., вітчизняна дослідниця Марія Зубрицька зазначає: «Засновники філософського дискурсу ідеї Університету заклали такі визначальні принципи університетського життя: а) органічна єдність процесу викладання та дослідження – теза про поширення знання через навчання та його поглиблення через дослідження; б) незалежність від різних форм зовнішнього тиску – теза про те, що Університет не визнає в своєму середовищі жодних авторитетів і поважає тільки істину в її безконечних формах, або, інакше кажучи, принцип автономності управління. Основні академічні цінності, на їхню думку, полягають у: творчій свободі викладання та дослідження, науковій етиці, багатій філософській культурі, проникливості та ясності думки, громадянських чеснотах, толеруванні інакшости мислення, культурної відмінності та різних віросповідань» [41, с. 16].

Як ми вже зазначали, у 1993 році ґрунтовний аналіз ідеї університету в історичній ретроспективі починаючи з 1800 року роблять Шелдон Розблатт та Бьорн Вітрок, а в 1997 році професор Розблатт пропонує своє бачення ідеї університету та власну інтерпретацію спадщини Генрі Ньюмена в сучасному світі [573]. Він, зокрема, зазначає: «Тут немає ні чіткої лінії розвитку, як вважають історики-інтелектуали, ні дарвінівської еволюції від однієї ідеї до іншої. Єдиної ідеї університету, насправді, ніколи не існувало, хоча в деякі періоди існували слабкі копії цієї ідеї. Показовим є те, що за 800 років історії університет як інститут слугував різним суспільствам і культурам. Його трансформації є такими ж численними та різноманітними, як зміни, що відбулися з європейською цивілізацією. Але, оскільки існує певна спадкоємність між минулим та сучасним – костюми, ритуали, форми самоврядування та організації навчання є у цьому зв'язку особливо наочними – можна стверджувати, що університети слугували запорукою цієї спадкоємності» [573, с. 1].

Наголошуючи різноманіття існуючих на сьогодні форм, Шелдон Розблатт пропонує таку класифікаційну схему залежно від критеріїв, які беруться за основу:

1. За формами внутрішнього правління – як самоуправна гільдія, як корпорація молодших та старших членів, як корпорація викладачів та студентів.
2. У відповідності з більш широкими соціальними характеристиками та ідентифікаціями, зокрема, коли він *inter alia* може бути названим аристократичним.
3. За принципами вступу, які визначаються обсягом фінансування та заробітною платою співробітників, згідно з якими розрізня-

ють елітний, меритократичний та масовий, або відкритий, університет.

4. За місцем розташування та географічною рефлексією цієї місії – муніципальний, провінційний, міський, локальний, регіональний чи національний.
5. За правовим статусом та джерелами фінансування – державний, громадський, приватний або ж квазі-приватний.
6. За власною місією або функціями – дослідницький, навчальний, професійно-освітній.
7. Залежно від міцності зв'язку з оточуючим соціальним середовищем: автономний університет або ж університет як компонент більшої системи, «прив'язаний» до центральної адміністративної влади [573, с. 3–4].

Отже, становлення наукового теоретичного дискурсу університету відбувається переважно в ХІХ ст., а його головними представниками є Вільгельм фон Гумбольдт та Генрі Ньюмен. Модель університету, розроблена Вільгельмом фон Гумбольдтом та його колегами, досі відіграє роль певної ідеальної матриці класичного бачення університету та сприяє ствердженню спадкоємності розвитку університету як соціальної інституції та феномену інтелектуального й культурного життя. Однак соціальні, культурні та технологічні трансформації останніх десятиліть вимагають творчого переосмислення цієї моделі й інтеграції новітніх тенденцій глобального наукового та освітнього простору в її контекст.

1.3. Університетська освіта як інструмент рекрутування та механізм формування еліти

Бінарна опозиція «нагорі – знизу» є фундаментальною для конструювання соціальної реальності. Не випадково, що назва однієї з найдавніших літературних пам'яток людства, шумеро-вавілонський епосу «Енума еліш» (друга половина II тис. до н. е.) перекладається як «Коли нагорі...». Абсолютна більшість міфологічних систем, створених людством, саме там, «нагорі», шукає богів, деміургів, культурних героїв і тотемних тварин. Показовим у цьому сенсі є початок книги Буття, яка відкриває Старий Заповіт: «На початку створив Бог небо та землю» (Бут. 1, 1). Тобто, створення цієї онтологічної вертикалі є фундаментальним принципом людського буття та гносеологічним підґрунтям його розуміння.

Якщо екстраполювати бінарну опозицію «нагорі – знизу» на систему соціальних відносин, процес їх історичного становлення та ефективного функціонування, то ми так чи інакше виходимо на проблему еліти. Будь-яка соціальна система передбачає певну кількість людей «нагорі» і значно більшу кількість людей «внизу». Альтернативний варіант можливий лише в країнах задзеркалля, на кшталт описаного Льюїсом Керролом світу, але це вже хоча й інтелектуально рафінована, але фантастика. Керівна меншість нагорі та керована більшість знизу складають контури соціальної піраміди – архетипічної структури, що пронизує історію людини як колективної істоти. Ця наріжна структура осмислювалася людством у формі міфів, релігійних вчень, а з початком Нового часу стала предметом наукових досліджень. Процес передачі знання практично з моменту виникнення людської цивілізації відігравав значну роль у формуванні керівної меншості, закладаючи підґрунтя для виникнення й еволюції освіти як одного з ключових соціальних інститутів.

Основу дослідження дискурсу еліти у ХХ ст. становлять праці Гаєтано Моска та Вільфредо Парето [132]. З-поміж російських дослідників феномену еліти та впливу освіти на її формування слід зазначити Геннадія Ашина [6]. Типології еліти в умовах сучасного суспільства присвячені праці Кахуна Гожева [20]. Серед вітчизняних досліджень еліти та каналів її рекрутування слід назвати нещодавно надруковану монографію В. Пилипенка, Ю. Привалова та В. Ніколаєвського [147] і роботи Марії Пірен [146].

Гене́за дискурсу еліти починається з виникнення терміна та розуміння його етимології. На думку російського експерта Геннадія Ашина, «термін «еліта» походить від латинського «*eligere*» – «обирати»; у сучасну ж літературу він увійшов як похідний від французького «*elite*» – «найкращий», «відбірний», «обраний». Починаючи з ХVІІ століття він вживається (зокрема, купцями) для позначення товарів найвищої якості. З ХVІІІ століття його застосування поширилося на нові сфери, і цей термін починає використовуватися на позначення «обраних людей» – вищої знаті, а також відбірних («елітних») військових частин. З ХІХ століття цей термін стали використовувати також у генетиці та селекції для позначення найкращого насіння, рослин і тварин, яких варто розводити. В Англії, як свідчить Оксфордський словник 1823 року, цей термін став використовуватися стосовно найвищих соціальних груп у системі соціальної ієрархії» [6, с. 72–73]. А вітчизняна дослідниця Марія Пірен наголошує на «подвійному походженні» терміна: «Слово “еліта” має начебто подвійне походження від лат. *eligere* та

фран. elite — ліпше, відібране, вибране, меншість суспільства, що становить достатньо самостійну, вищу, відносно привілейовану групу, наділену особливими психологічними, національними і політичними якостями, яка бере безпосередню участь у затвердженні і здійсненні рішень, пов'язаних з функціями управління, розвитку науки і культури» [146, с. 96]. Вона ж визначає як попередників теорії еліти Конфуція, Платона, Макіавелі, Карлейля та Ніцше.

Однак предметом наукової рефлексії в контексті соціально-гуманітарних дисциплін еліта стає лише в ХХ ст. Можливо, це пояснюється тим, що владні відносини, які конституують її сенсові поля, найважче піддаються деміфологізації. Якщо згадати відому схему Макса Вебера, згідно з якою процес історичного розвитку європейської цивілізації пов'язаний з експансією раціональних аспектів буття, можна сказати, що науковці наважилися раціонально осмислити проблему еліти вже після проголошеної Фрідріхом Ніцше «смерті Бога». Тож «сакральність влади» виявилася навіть більш стійкою, ніж «сакральність Бога»!

«Етимологічне значення терміна “еліта” має два аспекти: перший з них полягає в тому, що еліта має максимально виражені специфічні риси і концентрує в собі певні якості. Другий аспект передбачає оцінку цих якостей як найвищих на тій чи іншій шкалі виміру. Відповідно, в одному випадку під елітою розуміють політичне керівництво, в іншому випадку еліта пов'язується з продуктивністю, кваліфікацією, освітою, престижем і тому подібне», — зазначає Кахун Гожев [20, с. 59]. Власне кажучи, ці два підходи були запропоновані отцями-засновниками дискурсу еліти в першій половині ХХ ст. Гаetano Моска (1858–1941) та Вільфредом Парето (1848–1923). Цікаво, що обидва ці дослідники є італійцями, тож можна стверджувати, що Італія, яка свого часу «інфікувала» Європу духом Ренесансу, стала в минулому столітті колыскою елітології.

«В усіх суспільствах (починаючи зі слаборозвинутих і таких, що працюють досягли основ цивілізації, аж до найбільш розвинутих і могутніх) існують два класи людей — клас правлячих і клас керованих. Перший, завжди менш чисельний, виконує усі політичні функції, монополізує владу і насолоджується тими перевагами, що дає влада, тоді як другий, більш чисельний клас, керується і контролюється першим у формі, що у даний час більш-менш законна, більш-менш довільна і насильницька, і забезпечує першому класу, принаймні зовні, матеріальні засоби існування і все необхідне для життєдіяльності політичного організму», — зауважує Гаetano Моска [132, с. 9]. Як бачимо, італійський дослідник переводить феномен еліти в площину владних від-

носин, а ці відносини можуть мати багатовимірний характер, тобто функціонувати в економічній, політичній, соціальній, інтелектуальній та духовній площині. Певною мірою цей підхід буде в подальшому розвинутий Мішелем Фуко в його філософському осмисленні владних відносин. Відповідна концепція Фуко в інтерпретації Ольги Куценко має такий вигляд: «Фуко стверджує, що в кожному суспільстві існує панівний клас, який ненав'язливо “дисциплінує маси” в практиці їхнього повсякденного життя завдяки розповсюдженню певних інтерпретацій сенсів та введенню норм. За М. Фуко, влада виникає в процесі виробництва знання та у боротьбі за легітимацію певних дискурсів. Саме ЗМІ та система освіти транслиують від домінуючих у суспільстві груп до всіх інших груп політичне знання, домінуючу ідеологію та дискурси, способи інтерпретації дійсності» [111, с. 69].

Дещо іншої позиції з цього питання дотримується Вільфредо Парето, на думку якого до еліти належать особи, які отримали найвищий індекс власної суспільної діяльності та досягли в ній найвищої компетентності. «Більшість з тих, хто входить до числа еліти, значною мірою обдарована певними якостями, причому неважливо гарними чи поганими, які забезпечують владу» [6, с. 74]. Тож статус еліти, згідно з Парето, є похідним від цих незвичайних якостей.

Аналізуючи визначення еліти в західній літературі, вітчизняні дослідники Валерій Пилипенко, Юрій Привалов та Валерій Ніколаєвський зазначають: «Визначення еліти в соціології не є однозначним. Нею іменують людей, котрі отримали найвищий індекс в галузі своєї діяльності (В. Парето); найактивніших у політичному сенсі людей, орієнтованих на владу, організовану меншість суспільства (Г. Моска); людей, яким притаманне відчуття відповідальності (Х. Ортега-і-Гассет); осіб, котрі володіють владою (А. Етціоні); є формальною владою в організаціях та інституціях, що визначають соціальне життя (Т. Дай); творчу меншість суспільства на протигагу нетворчій більшості (А. Тойнбі) тощо» [147, с. 7]. Звичайно, кожен з цих підходів передбачає власну «дослідницьку оптику», тобто систему підходів, принципів і методів дослідження феномену еліти в соціальній, економічній, культурній, духовній та інших площинах. Акумулюючи ці підходи та концепції, українські дослідники пропонують таке синтетичне визначення: «Еліта – це сукупність індивідів, які володіють владою, приймають рішення стосовно змісту та розподілу основних цінностей у суспільстві» [147, с. 7].

Внутрішня неоднорідність еліти втілюється у численних системах її класифікації. Так, Марія Пірен звертає увагу на такі класифікації;

«К. Мангайм розрізняє такі головні типи еліти: політичні, організаторські, інтелектуальні, художні, моральні та релігійні. Д. Ласуел і А. Каплан запропонували свою класифікацію типів еліти – за її роллю в суспільстві: 1) ті, хто реалізує офіційну владу; 2) шляхетні; 3) «справедливі»; 4) «популісти»; 5) «мужні»; 6) багаті; 7) спеціалісти; 8) ідеологи» [146, с. 97]. Вона ж наголошує на тому, що подібні класифікації важко застосовувати для перехідних суспільств, наприклад, для України. А російський дослідник Олександр Дука пропонує як методологічну передумову дослідження еліти враховувати типологію її аналізу, яка де-факто існує в науковій літературі. Він, зокрема, розрізняє такі типи аналізу владної еліти: 1) інституціональний, який розглядає еліту як інститут, що стабілізує суспільство та його підсистеми (Ч.Р. Мілз, Х. Герт, С. Келлер); 2) стратифікаційний, який зосереджений на собі, стилі життя еліти як певної страти та механізмах її відтворення (Т. Веблен, У. Уорнер, П. Бурдьє) та 3) функціональний, який складається з двох підходів: дослідження способів домінування та інституціонального дизайну еліти (В. Парето, Г. Моска, Дж. Хіглі) і дослідження зразків поведінки, стереотипів, специфіки соціалізації та рекрутування (Р. Даль, У. Домхоф) [35, с. 63].

На думку Кахуна Гожева, типологію еліти варто аналізувати, виходячи з типології теорій еліти. Відповідно, він розрізняє такі теоретичні типи: 1) біологічна теорія еліти: підстава для соціальної переваги обмежених груп ґрунтується на психобіологічній детермінованості спроможності до продуктивної діяльності, розподілених у нерівномірній спосіб; 2) технічна теорія еліти: як еліту розглядають осіб, які володіють технічною стороною підтримки громадського життя; 3) організаторська теорія еліти: «базовою елітою» є керівники різних сфер («бюрократія»); 4) функціональна теорія еліти: до еліти належать ті, хто виконує основні владні й адміністративні функції в соціальній групі, насамперед на певній території; 5) розподільна теорія еліти: до еліти належать ті, хто в конкретному місці і в конкретний час соціального життя одержує найбільше життєвих благ – як матеріальних, так і нематеріальних (престиж, повага чи безпека) [20, с. 60].

Ураховуючи різноманіття підходів та думок стосовно феномену еліти в сучасному світі, ми свідомо зосередимося на її найпростішому визначенні: еліта – це соціальна група, яка реально визначає форми, моделі та сценарії подальшого розвитку суспільства. Соціальне конструювання цієї групи відбувається з допомогою різних інституцій, серед яких чи не найважливіше місце посідає освіта. З огляду на значення інституту освіти в сучасних умовах, яке ще в минулому столітті вда-

ло сформулював Елвін Тоффлер, зазначивши: «Для запобігання шоку від майбутнього, ми повинні вже зараз сформувати суперіндустріальну систему освіти, та шукати свої цілі і методи не в минулому, а в майбутньому» [200], ми наголошуємо, що в сучасних умовах саме елітна освіта становить квінтесенцію та є головним ресурсом розвитку цього соціального інституту.

Якість еліти визначається тим, наскільки ефективні механізми її рекрутування створено в контексті того чи іншого суспільства. Знаходження та осмислення цих «соціальних ліфтів», які допомагають підніматися нагору соціальними сходами сучасного суспільства або ж, долаючи часом шалену конкуренцію, утримуватися на цій горі, є складним та багатовекторним завданням, яке передбачає залучення широкого спектру дослідницького потенціалу.

Як основні канали рекрутування еліти в сучасному суспільстві Геннадій Ашин визначає такі: система освіти (особливо елітної освіти), державний апарат, органи місцевого самоврядування, політичні партії, бізнес. «Роль та відносна вага кожного з цих каналів є різними, вони залежать від традицій тієї чи іншої країни, рівня її політичної культури. Наприклад, для країн Латинської Америки армія є найважливішим каналом рекрутування еліти, а для країн Західної Європи це значно менш важливий канал. Російські соціологи констатують зростання ролі армії та силових структур для формування політичної еліти на початку 21 століття. Для політичної системи США одним із найважливіших каналів формування політичної еліти є великий бізнес», – зазначає науковець [6, с. 103].

Аналізуючи процес рекрутування еліти після здобуття Україною незалежності, Валерій Пилипенко, Юрій Привалов та Валерій Ніколаєвський визначають такі канали: 1) комуністична партійно-радянська номенклатура, переважно діячі «другого ешелону»; 2) частина комсомольської номенклатури, яка поєднала політичну діяльність з бізнесом ще за часів перебудови; 3) директори великих державних підприємств, керівники військово-промислового комплексу (ВПК); 4) керівники в аграрному секторі; 5) незалежні підприємці, які почали шукати політичного підґрунтя; 6) демократично налаштована інтелігенція з конформістським та нонконформістським минулим, «шестидесятники»; 7) політичні дисиденти, керівники опозиційних організацій [147, с. 48]. Можливо, різnorідний соціальний характер та часом протилежні вектори інтересів представників цих каналів завадили реальній консолідації української еліти та призвели до ефекту «лебедя, рака і щуки» в українській політиці? Безперечно, заважають

ефективному процесу рекрутування еліти й поширені в Україні корупційні практики. «Доки є корупція в системі кваліфікаційного становлення, будь-які розмови про елітарність еліти є просто-таки абсурдними. Не лише тому, що корупція дає змогу некваліфікованим обійняти чільні позиції у відповідних галузях, але й тому, що з не меншою легкістю дозволяє завадити обдарованим або кваліфікованим ці позиції обійняти. Корупція дозволяє фаворизувати бездарність або несумлінність і маргіналізувати обдарування чи ретельність. Без сурової, зрозумілої і почесної селекції сама ідея еліти вироджується до сміховинності», – вважає Юрко Прохасько [164, с. 3].

На більш абстрактному рівні у західній літературі розрізняють дві основні системи рекрутування еліти. Цей підхід уперше було використано у фундаментальному дослідженні американських політологів Джоела Абербаха, Роберта Путнама і Берта Рокмана в праці «Бюрократи і політики західних демократій» («Bureaucrats and Politicians in Western Democracies», 1981) [227]. Вони називають ці системи системою гільдій і антрепренерською системою. Характерними рисами системи гільдій є: 1) закритість, добір претендентів на більш високі посади здебільшого з нижчих верств самої еліти з подальшим поступовим просуванням нагору; 2) високий рівень інституціоналізації процесу відбору, наявність численних формальних фільтрів (вік, стаж і досвід роботи, рівень і характер освіти, характеристики керівництва і т.ін.); 3) обмежена кількість осіб, яка приймає рішення про відповідність чи невідповідність претендента, часом навіть одноосібне рішення; 4) намагання відтворювати вже існуючий тип лідерства. «У відповідності з системою гільдій рекрутується переважно бюрократична еліта», – вважає Геннадій Ашин [6, с. 107].

Антрепренерська система рекрутування еліти, навпаки, передбачає: 1) відкритість; 2) порівняно невелику кількість формальних вимог до претендента; 3) першочергове значення особистих якостей; 4) високий рівень конкуренції під час відбору; 4) колективне прийняття рішення про відповідність чи невідповідність претендента. «Для антрепренерської системи кандидату на елітну позицію необхідно впливати не лише на найвищих посадовців всередині власної системи, а й апелювати до впливових людей поза межами цієї системи. Критерії селекції тут різноманітні і суперечливі, при русі нагору часто можна оминати кар'єрні сходинки та рутинні процедури» [6, с. 107]. На думку Кахуна Гожева: «І та, й інша система є деяким ідеальним типом і у чистому вигляді вони зустрічаються доволі рідко. У цілому ж антрепренерська система рекрутування політичної еліти явно переважає у

демократичних державах, а система гільдій – у країнах тоталітарної орієнтації, хоча її елементи зустрічаються у Великій Британії, Японії й інших країнах» [20, с. 60].

Якщо ми екстраполюємо модель гільдій і антрепренерську модель на освітню систему, то ми виходимо на проблему співвідношення елітарної та елітної освіти. Освіта традиційно виконувала функції рекрутування еліти, і протиріччя між відкритістю цієї системи для всіх соціальних груп та відкритістю лише для певних елітних угруповань визначає трансформацію цієї соціальної інституції в новітній історії. Тут доречно згадати й про запропоновану ще в 1945 році Карлом Поппером концепцію «відкритого суспільства» [154], [155], згідно з якою саме високий рівень соціальної мобільності забезпечує ефективне функціонування соціальної системи та її конкурентоспроможність у сучасному світі.

У традиційному суспільстві домінує елітарна система освіти. Обґрунтовуючи введення цього терміна, Геннадій Ашин зазначає: «Елітарна освіта – це освіта для вузького кола, передбачена лише для вихідців із шляхетних («еліта крові») та найбільш заможних («еліта багатства») сімей. Ця система існує вже не одне тисячоліття, вона має на меті не лише закріплення й відтворення існуючих знань, а й значною мірою виробництво та закріплення цінностей певних соціальних груп, класів, станів» [6, с. 27]. Елітарна освіта зорієнтована, таким чином, на відтворення існуючої еліти та виконує роль соціального фільтру, який запобігає доступу до елітного клубу представників інших верств населення. Знання, що ретранслюються через систему освіти, мають тут характер певного атрибуту, жорстко пов'язаного із соціальним статусом, який визначає походження людини. Тобто тут ми маємо справу з безперечним онтологічним пріоритетом минулого щодо теперішнього і майбутнього, що відповідає реаліям статичного контексту часу, за якого його творчий потенціал обмежений консервативним світосприйняттям, а усе новостворене розглядається як відхід від визначальної гармонійної парадигми (зазначене докладно висвітлено у монографії автора «Історичний час як детермінанта творчого процесу» [86]).

Елітна освіта, навпаки, є принципово відкритою для всіх соціальних верств населення. Тобто вона відповідає реаліям динамічного контексту часу, за яких творчий імпульс значно зростає, адже побудова нового контексту стає визначальним фактором буттєвої ситуації людини [86, с. 153]. З онтологічного погляду тут простежується безперечний пріоритет майбутнього щодо минулого і теперішнього. Геннадій Ашин пропонує вживати термін «елітна освіта» «відносно такого

типу високоякісної освіти, яка має відкритий характер, тобто ця освіта націлена на молодих людей з високими інтелектуальними якостями, які походять з будь-яких соціальних прошарків, груп, класів, адже критерієм відбору є не шляхетність, багатство і зв'язки, а саме інтелектуальні й інші властивості особистості, її таланти» [6, с. 27].

В умовах відкритості системи освіти відбуваються динамічні трансформації соціальної структури самої еліти. Домінуючим принципом, що визначає ці трансформації, стає сформульований Майклом Янгом у 1958 році принцип меритократії [693], згідно з яким основою для рекрутування еліти є особисті чесноти і досягнення. Тобто еліта складається з найбільш здібних, компетентних, освічених, харизматичних особистостей. Звичайно, втілення принципу меритократії у чистому вигляді нагадує ідеалізовану соціальну утопію, але існування цього принципу у соціальній системі і функціонуванні освітніх інституцій є, безперечно, необхідним, таким, що відповідає логіці цивілізаційного розвитку. Саме цей підхід гарантує перехід, за висловом Мартіна Троя, від масового до універсального доступу до освіти, що відбиває сутність академічної революції сьогодення.

Темпоральна метаморфоза університетської діяльності в умовах сьогодення



- Історична трансформація та специфіка природи знання в сучасну історичну епоху
 - Феномен знання в аграрному та індустріальному суспільстві
 - Постіндустріальне суспільство: у пошуках нової парадигми знання
- Університет як навчальна інституція в контексті інноваційних викликів
 - Проблема співвідношення навчального і дослідницького компонентів університетської місії
 - Інновації та їх вплив на академічне життя
 - Освітні інновації
- Дослідницький університет як втілення інноваційної парадигми в системі вищої освіти

2.1. Історична трансформація та специфіка природи знання в сучасну історичну епоху

Ключове значення феномену знання для сучасного стану суспільства та цивілізації є беззаперечним, що знайшло відображення в термінологічних визначеннях сучасного етапу історичного розвитку. Як зазначають фінські дослідники Джусі Валімаа та Девід Хоффман: «У наш час соціологи говорять про суспільство знань (“knowledge society”), економісти аналізують економіку знань (“knowledge economy”), освітяни полемізують про суспільство навчання (“learning society”) [671, с. 265]. Тобто проблема знання в сучасному світі є визначальною і сутнісною як для розуміння специфіки сьогодення, так і для прогнозування основних тенденцій та напрямів подальшого розвитку. Василь Кремень вважає, що загальносвітовою тенденцією є перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, що, на відміну від індустріального виробництва, значною мірою базуються не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субстанції виробництва, і визначаються рівнем людського розвитку в країні, станом наукового потенціалу нації [71].

То ж ми спробуємо осмислити трансформацію розуміння природи знання протягом історичного розвитку європейської цивілізації, відштовхуючись від запропонованої американським соціологом Деніелем Беллом [9] триступеневої системи еволюції суспільства (аграрне — індустріальне — постіндустріальне). Приймаючи тезу Деніела Белла про значення домінуючої (матричної) технології виробництва для ідентифікації якісного стану суспільства, ми спробуємо поміркувати, яке розуміння природи знання найбільш адекватно відповідає кожному із зазначених етапів. Для характеристики постіндустріального етапу розвитку суспільства ми використовуємо дослідження російського соціолога Владислава Іноземцева, зокрема, працю «Сучасне постіндустріальне суспільство: природа, протиріччя, перспективи» [46].

Слід зазначити також важливість типології історичного процесу людської присутності у світі, запропонованої Сергієм Кримським, яка поглиблює систему еволюції суспільства Деніела Белла. Український філософ розрізняє такі типи історичного буття: «1) Передісторію (яка починається з освоєння вогню та завершується неолітичною революцією, тобто виникненням виробництва). Її змістом є початок освоєння соціальності як такої, використання «соціальної машини» первісних колективів. 2) Історію як цивілізаційний процес у позначках теллургічної ери. Вона характеризується людською діяльністю, що пов'я-

зана з пріоритетами використання металів та їх сполук. Вона завершується штучним виготовленням трансуранових елементів атомної енергетики. 3) Постісторія, яка засвоює вже не окремі сили природи, а інтегрує планетарні (земні), космічні та субатомні світи діяльності людини як громадянина ноосфери, володаря інформаційного універсуму» [73, с. 279].

2.1.1. Феномен знання в аграрному та індустріальному суспільстві

Сформулювати універсальну дефініцію знання, мабуть, неможливо. Однак робоча дефініція знання нам нагально необхідна, і як таку ми візьмемо одне з тлумачень слова «знання» в Оксфордському словнику. Отже, знання – «це розуміння та навички, які особа набуває завдяки власному досвіду або освіті» [437] із доповненням Сергія Кримського: «Знання – це завжди право на істину. Іноді формальне, але все ж таки право. Якщо воно реалізується, то пізнавальний результат отримує статус знання, якщо ні, то тоді цей результат оголошується гадкою чи замінюється вірою. Знання задається перетином процесів пізнання та усвідомлення істини, способом рефлексії над пізнавальними результатами відповідно до історичних норм та правил прийняття тверджень у тому чи іншому співтоваристві» [73, с. 78].

Що ж отримує людина як знання на аграрному етапі розвитку суспільства, в умовах домінування конче консервативних технологій обробки землі? Знання тут – необхідна передумова відриву від природного, переважно біологічного способу існування. Нагадаю, що етимологічно термін «культура» означає «мистецтво землеробства», тобто в своєму первісному значенні «культура» означає як підкорення навколишнього середовища, так і введення цього середовища в орбіту власного існування, в онтологічні горизонти «людського». Знову процитую Сергія Кримського: «Кинувши зерно в розоране поле, людина культурно прив'язала себе до землі не тільки як природного, а й соціального явища. Виник феномен осілості, коли оселею стала не тільки хата, а й територія роду, племені, етносу. Природні процеси, що були втягнені у людське життя, все більше стають соціоприродними, предметом домобудівництва, середовища як «рідної землі», що потім стане Батьківщиною, святим докільям буття» [73, с. 264].

Упродовж аграрного етапу розвитку суспільства людство перебуває біля витоків творення культурної реальності. Набутий досвід вво-

диться в орбіту світорозуміння та світогляду у формі переважно міфологічних схем, адже саме міф є першою культурною відповіддю людини на питання про сенс буття. Тож не випадковим є те, що «центральної групу міфів становлять міфи про походження світу і Всесвіту (космогонічні міфи) та людини (антропогенні міфи)» [130, с. 11]. «Виокремлення часу як буттєвого контексту саме і є, на нашу думку, виток культури, ривком первісної людини поза межі біологічного. Цей ривок вимагав «підтвердження» щойно здобутої реальності, її сутнісного статусу. І часова реальність знаходить опору, фіксується у сакральному, абсолютному, сповненому присутності таїни ритуалі. Завдяки ритуалу людина стверджувалася у власному бутті. Втративши екзистенцію у таїні, яка принципово не знала про час, а отже — про смерть, людина розпочинає створювати *контекст* таїни. Міфи, ці первинні казки про творення світу та людини, а також про діяння стародавніх героїв, закладають фундамент, а, можливо, контури цього контексту» — зазначав автор у монографії «Історичний час як детермінанта творчого процесу» [86, с. 16–17].

За цих умов знання є *кодом доступу до процесу творіння*, який надає унікальні можливості бути присутнім при цій космогонічній містерії. Знання стають запорукою формування *participation mystique*, містичної співучасті в цьому процесі. Звідси — їх езотеричний характер та контекст таїни, що супроводжує процес прилучення до них. Справжнє знання відкривається лише обраним, посвяченим, які проходять задля цього специфічні ритуальні процедури. Знання пильно охороняється від сторонніх, і спроба його нелегітимного відкриття сприймається як найтяжчий гріх, про що яскраво свідчить історія біблійного гріхопадіння. Знання є самодостатнім і не потребує додавання профанних «одиниць» до сакральної «тисячі». Домінуючою формою подібного знання є міфи, які органічно трансформуються в релігійні вчення.

Подібний статус знання міг зберігатися лише за умов дуже сталої і чітко стратифікованої соціальної системи, яка відкрито тяжіє до моделі закритого суспільства з властивим останній низьким рівнем соціальної мобільності. Цивілізаційний ривок, який відбувається в історичному розвитку європейської цивілізації, закономірно завдав цій парадигмі знання нищівних ударів. «В світлі самозакоханого ренесансного розуму розпочалася секуляризація культури, яка «розкріпачила» інтелектуальні здібності людини; закрутилися маховики науково-технічного прогресу, сцієнтизму, техніцизму та нігілізму» [86, с. 66].

Остаточно відірвавшись від природи та закріпившись в новоздобутій соціальній реальності, людина починає наповнювати останню но-

воствореним, штучним змістом. Де-факто створена міфологічним підґрунтям свідомості «друга природа» потребує матеріальних відповідників, що конституують її існування. На цьому етапі домінуючою формою знання стає наука. Як зазначає Сергій Кримський: «Наука в сучасному значенні виникає в Європі у XVI столітті, що знаменувалось коперникіанським переворотом, який зламав апологетику антропоцентризму та всемогутності «здорового глузду»... Наука є результатом розвитку тих цивілізацій, які переходять від культу природного до культу штучного. Тому вона не виникає на Сході, де традиційно освячувалося природне буття, але привноситься у східні країни з Європи. Проте відмова від культу природи була обтяжена і певними загрозливими обставинами. Наука теоретично засвідчує розкол між природним і штучним, проміжок між якими стає джерелом можливих помилок та навіть у перспективі – технологічних катастроф» [73, с. 194–195].

Наука долає езотеричний характер міфологічного знання, поступово відкриваючи його всім здатним творити штучну реальність. Сакральна посвята, властива адепту міфологічного знання, замінюється на меритократичний принцип особистих досягнень при здійсненні наукової діяльності. Суспільство стає більш відкритим – біографія Михайла Ломоносова, який у XVIII ст. проходить шлях від села Мішанінська до наукового (а фактично і державного) Олімпу Російської імперії, наочно ілюструє це положення.

Scientia Potentia Est, «знання є силою» – цей афоризм англійського філософа Френсіса Бекона фіксує онтологічне значення знання на етапі індустріального суспільства. Воно втрачає властивий попередній епосі завершений, самодостатній характер та стає інструментом самоствердження людини в природі і суспільстві. Отже, людина є рівноправним творцем світу, у якому значною мірою розгортається її власне буття, репрезентантом головних творчих інтенцій культурного всесвіту.

«Світ техніки», який творить людина, є певною мірою симетричним її здобутій упродовж попереднього історичного розвитку «другій природі» – сконструйованій на міфологічному підґрунті соціальної реальності. У цьому «штучному» світі людина стверджується як унікальний та самодостатній творець. І знання на етапі індустріального суспільства становлять собою не лише *код доступу до творіння*, як на попередньому етапі історичного розвитку, а є повноцінної *здатністю творити*, перепусткою, що дозволяє зайняти попередньо «зачищене» критичним розумом місце богів, які чи то «віддалилися» (Фрідріх Гельдерлін), чи то взагалі «померли» (Фрідріх Ніцше). Ейфорія

від руйнації попередньої світобудови та дещо наївне захоплення ідеями прогресу та науково-технічного розвитку — це чи не найголовніші акорди гносеологічної симфонії індустріальної доби.

Історичними моментами, в яких розчарування новою історичною епохою та властивою цій епосі моделлю світорозуміння, стали Велика французька революція та Перша світова війна з відповідними революційними подіями в Російській, Австро-Угорській імперіях та інших країнах, а символічною рисою, яка підвела світоглядну межу під епохою індустріального суспільства, стала Друга світова війна. Після її закінчення починається активне формування сучасного глобального світу, першим етапом якого стало створення біполярного світу з «центрами тяжіння» у Вашингтоні та Москві.

2.1.2. Постіндустріальне суспільство: у пошуках нової парадигми знань

Як зазначає Владислав Іноземцев, ідентифікувати час виникнення терміна «постіндустріальне суспільство» дуже складно [46]. Зокрема, його ще в 1913 році вживає філософ зі Шрі-Ланки Ананда Кумарасвами [327]. Пізніше він використовується в працях англійського дослідника та теоретика соціалізму Артур Пенті [489]. У 1958 році цим терміном оперує популярний американський соціолог Девід Рисман [564]. Сам Деніел Белл уперше звертається до даного терміна в 1959 році на Міжнародному соціологічному семінарі в Зальцбурзі (Австрія). Він вважає, що вже в той час індустріальний сектор починає втрачати своє ключове значення внаслідок тотальної технологізації, а потенціал розвитку суспільства визначається перш за все масштабом інформації та знань, якими воно володіє.

Вітчизняний дослідник Юрій Павленко зауважує, що «сама ідея постіндустріального суспільства виникла тоді, коли стало очевидним, що наука, знання та людина, яка ними володіє, стають вирішальною силою розвитку матеріального виробництва. Наука та технічні знання, на що покладали надії Ф. Бекон і філософи епохи Просвітництва та позитивісти XIX століття, починаючи з О. Конта, були усвідомлені як сфера, яка задає вектор світового історичного процесу на сучасному етапі. Наприкінці XX століття їх роль не лише принципово зросла, а й якісно змінилася порівняно з попередніми часами» [140, с. 657].

У 1967 році Деніел Белл дає таке визначення постіндустріального суспільства: «це суспільство, в економіці якого відбулася зміна пріо-

ритету від виробництва товарів до надання послуг, проведення досліджень, організації системи освіти та підвищення якості життя; у якому клас технічних спеціалістів став домінуючою професійною групою, а запровадження нововведень дедалі більш залежить від досягнень теоретичного знання. Постіндустріальне суспільство передбачає виникнення інтелектуального класу, представники якого на політичному рівні є консультантами, експертами або технократами» [288].

До речі, популярну в сучасній західній соціальній думці концепцію «творчого класу», запропоновану професором університету Торонто Річардом Флоріда у 2002 році дуже легко «вивести» з останнього положення Деніела Белла. Річард Флоріда вважає представниками креативного класу всіх, чия робота полягає у створенні «насичених сенсом нових форм». Сюди він відносить науковців, інженерів, університетських професорів, архітекторів, поетів, тобто «усіх тих, чия економічна функція полягає в створенні нових ідей, нових технологій та(або) творчого змісту». Загальна чисельність представників творчого класу на американському ринку праці, на думку Річарда Флоріди, становить близько 30%, або 38,3 млн осіб [357]. «Успішних будівників нового майбутнього точніше було б визначити як “амбітний креативний клас” – “homo creativus”. “Створення” таких людей – їх виховання, навчання, просування на ефективні позиції в соціально-політичній структурі – стає конче актуальним завданням для всіх країн, які претендують на лідерство у сучасному світі», – коментує професора Флоріду російський дослідник Андрій Окара [137, с. 41]. До речі, у серпні 2013 р. Річард Флоріда очолив рейтинг найвпливовіших мислителів світу, складений фахівцями швейцарського Gottlieb Duttweiler Institute та Масачусетського технологічного інституту [360].

Постіндустріальне суспільство, по суті, стає «суспільством знань» («knowledge society»). До речі, цей термін уперше використовує в 1966 році Роберт Лейн [449]. Пізніше до нього звертаються такі знакові постаті соціальної думки, як Амітай Етціоні, Пітер Друкер та сам Деніел Белл. Уже в 1990-х роках концепт «суспільство знань» розробляють Ніко Штер та Мануель Кастельс [671, с. 267].

Роль знання набуває на етапі постіндустріального розвитку суспільства фундаментального функціонального значення. Цей момент вдало формулює російський професор Геннадій Ашин: «Знання – це інтелектуальний капітал, який відрізняється від природних, трудових, грошових ресурсів тим, що передаючи (або продаючи) його, сам творець не втрачає цю інформацію; він розвиває та нарощує цей інтелектуальний капітал» [6, с. 9]. І далі: «У традиційному суспільстві доміну-

вала «еліта крові», в індустріальному — еліта багатства, у постіндустріальному суспільстві ці еліти витісняє еліта знання» [6, с. 18].

Саме на цьому етапі знання надають можливість *творити твориня*. Вони, по суті, перетворюються на принципово незавершені технології формування майбутнього, фактично замикаючи на собі як економічну, так і соціальну систему постіндустріального суспільства. «Найважливішою новою якістю в суспільстві навчання стала здатність *вчитися тому, як вчитися* («to learn how to learn»)), — наголошують Джусі Валімаа та Девід Хоффман [671, с. 269]. На думку Філіпа Альтбаха, процеси, пов'язані з глобалізацією, у сучасному світі трансформували не лише економіку та культуру, а й систему освіти: «Виникнення глобальної системи знань, у якій комунікація стає прозорою, а результати досліджень та інша інформація легко поширюються по всьому світу, використання англійської мови як головної світової мови наукового спілкування, експансія інформаційних технологій — це ключові фактори, що впливають на світову систему освіти» [260, с. 3]. Отже, сучасна техніка та технології спрощують доступ до знання, забезпечують його вільну циркуляцію. Фактично в цій галузі вже сформовано глобальну макросистему, наслідки функціонування якої відчуваються вже сьогодні.

Однією з фундаментальних характеристик цієї системи є її інноваційний характер. Як зазначав автор монографії в одній зі своїх праць, «аналізуючи інновації, ми відкриваємо один з основних механізмів вражаючих темпів науково-технічного прогресу в другій половині ХХ та на початку ХХІ ст. і відповідної зміни життя людини як на рівні повсякденних поведінкових практик, так і на рівні фундаментальних світоглядних парадигм. Дещо спрощено та узагальнено можна сказати, що інновація в сучасному світі є тотальною відкритістю новому — в технічному, технологічному, психологічному, соціальному та інших значеннях, а екзистенціальний імператив інноваційної людини — орієнтація на майбутнє як фундаментальну світоглядну цінність» [95, с. 275].

Якщо припустити, що формування *другої, соціальної природи людини* з відповідним типом знань завершується на індустріальному етапі розвитку суспільства, структурними одиницями якого є національні держави, то нині відбувається активне творення *третьої, віртуальної та технологічно орієнтованої природи людини*, принципово націленої на майбутнє вже в масштабах глобальної планетарної ойкумени. Унаслідок цього процесу відбуваються грандіозні трансформації, зокрема, формується радикальне відчуження знання від природи природного; у цьому зв'язку варто згадати вчення французького філософа та соціо-

лога Жана Бодріяра про симулякри, зокрема, симулякри другого та третього рівня («виробництво» та «симуляція» відповідно) [12].

«Не можна не помітити: сьогодні відбувається нічим не прикрите тяжіння до віртуального та пов'язаних з ним технологій. І якщо віртуальне дійсно означає зникнення реальності, то воно, мабуть, і є поки що погано усвідомленим, але сміливим специфічним вибором самого людства: людство вирішило клонувати власну тілесність та власне майно в іншому, відмінному від попереднього всесвіті, воно, по суті, відважилося зникнути як людський рід, щоб закарбувати себе в роді штучному, значно більш життєздатному та ефективному», – пише Жан Бодріяр у роботі «Паролі» [11, с. 31–32]. І далі: «Поле віртуального – це ні що інше, як область цифрації, кодування, область, де різноманітні предмети вимірюються однією й тією самою мірою, якою є подвійність, комбінація нуля та одиниці» [11, с. 52].

Проте, як помітив ще давньогрецький філософ Клеобул, міра є найважливішим за все. Можливо, цю сакраментальну «міру» в наш час, нарешті, знайдено і код як основа знання стає фундаментом нової культурної (або посткультурної) реальності, в якій розгортається існування людини глобальної інформаційної доби?

2.2. Інноваційна спрямованість університетської діяльності

2.2.1. Проблема співвідношення навчального і дослідницького компонентів університетської місії

З моменту свого виникнення за часів пізнього Середньовіччя університет був зосереджений на місії навчання. Навчання як трансляція знань з минулого в теперішній час формувало специфіку університету як соціальної інституції. Однак пізніше до університетської місії інтегрується такий компонент, як дослідження, яке можна розглядати як трансляцію знання з майбутнього у теперішній час, тобто створення нового знання. Класична модель університету, розроблена в Пруссії на початку XIX ст. Вільгельмом фон Гумбольдтом, розглядає навчання та дослідження як сутнісні складові університетської місії. До речі, цю тезу не сприймав інший класик університетської теорії XIX ст. Джон Генрі Ньюмен, вважаючи, що університет повинен бути зосередженим саме на навчанні. У XX та XXI ст. засвідчується переорієнтація елітного сегменту університетської освіти на виконання переважно

дослідницької місії. Втіленням цієї трансформації на концептуальному рівні стала модель дослідницького університету, яку було успішно запроваджено в США, а згодом поширено в усьому світі. У подальшому ми докладно розглянемо специфіку цієї моделі. На оцінці параметрів науково-дослідницької діяльності університету базуються й індикатори провідних міжнародних університетських рейтингів, зокрема, Академічного рейтингу світових університетів, або Шанхайського рейтингу, Лейденського рейтингу та рейтингу SCImago.

Співвідношення місії навчання як трансляції знань з минулого в теперішній час та місії дослідження як трансляції знання з майбутнього в теперішній час автор пропонує розглядати як темпоральне перехрестя місії університету XXI ст. Драматизм цього перехрестя в сучасних умовах визначається філософським осмисленням цінності минулого та проблемою його інфляції в контексті інноваційної парадигми, покладеної в основу моделі університету світового класу. В умовах традиційного, аграрного суспільства саме минуле формує фундамент соціального та культурного укладу, одвічне повернення до якого (переважно у формі різноманітних ритуалів та міфів, які їх пояснюють) сповнює сенсами людське життя. Символічний контекст такого часу має статичний характер, а сучасність, відповідно, сприяє своєрідній ентropії цінності минулого, а отже, онтологічній деградації буття.

В умовах індустріального та постіндустріального суспільства цінність майбутнього стає темпоральною домінантою, і університет, незважаючи на власну сталість як соціальної інституції, починає «переорієнтовуватися» на майбутнє. Однак повністю відмовитися від минулого та навчання як механізму його ретрансляції в межах університетської традиції неможливо, більш того, досить небезпечно. Тому, на нашу думку, варто вести мову про певну переоцінку співвідношення минулого та майбутнього у формі навчання та дослідження в моделі сучасного університету й основних напрямках його діяльності. У сучасних умовах абсурдно вести мову про університет як винятково навчальну інституцію, але редукція цього поважного та унікально довговічного соціального інституту лише до дослідницької функції теж навряд чи відповідає логіці історичного розвитку. Тож фундаментальне філософське завдання, яке можна артикулювати тут, полягає в пошуку «золотої середини», релевантної реаліям нашого часу та нашої цивілізації.

2.2.2. Інновації та їх вплив на академічне життя

На межі тисячоліть світ переживає вражаючі цивілізаційні зміни. Розгортання людської екзистенції в смисловому полі відомого східного прокляття («щоб ти жив в епоху змін») є своєрідним викликом ustalеним філософським парадигмам, які будують власні дискурси на основі «світогляду», «життєвого світу» та інших сталих концептів. Сучасний «світогляд» розширюється — так само як і Всесвіт, якщо вірити одній з найбільш вражаючих інтелектуальних знахідок ХХ ст. — теорії Великого вибуху («Big Bang»), феєрична назва якої була запропонована в 1949 році британським астрономом Фредом Хойлом (Fred Hoyle) [630].

У своїй праці «Великий розрив» (1999) американський соціолог Френсіс Фукуяма характеризує епоху, яка постала в США та інших розвинених країнах після індустріальної ери, так: «Цей перехід складається із низки пов'язаних один з одним елементів. В економіці виробництво як джерело багатства дедалі більше замінює сфера обслуговування. Типовий робітник інформаційного суспільства працює не в сталеливарному цеху чи на автомобільній фабриці, а в банку, у фірмі програмного забезпечення, у ресторані, університеті або ж в агенції соціального обслуговування. Роль інформації та інтелекту як в людях, так і в дедалі більш розумних машинах стає всеосяжною, а розумова праця дедалі більше замінює працю фізичну. Виробництво глобалізується по мірі того, як недорогі інформаційні технології роблять дедалі більш легким поширення інформації через національні кордони, а засоби швидкого зв'язку — телебачення, радіо, факс та електронна пошта — розмивають кордони сталих та існуючих тривалий час замкнених культурних спільнот. Суспільство, що базується на інформації, все більше сприяє зростанню свободи та рівності — двох речей, які люди сучасної демократії цінують найбільше за все. Свобода вибору — наприклад, свобода вибору кабельних каналів, дешевих торгових центрів або ж друзів у мережі Інтернет — набуває все більш необмеженого характеру» [205, с. 11–12]. Утім Френсіс Фукуяма завжди вирізнявся досить оптимістичними оцінками наслідків триумфу євроатлантичної цивілізації наприкінці ХХ ст. — достатньо згадати його тезу про «закінчення історії», висунуту після розпаду СРСР в 1991 році та остаточної перемоги США в холодній війні. Подальший перебіг подій — сплеск світового тероризму, регіональні війни, фінансові кризи — свідчить про те, що історія як «кошмар, від якого хочеться прокинутися» (Джеймс Джойс) продовжується.

На думку Домініка Мартена, Жан-Люка Мецжера та Філіпа П'єра, «XX століття породило надзвичайне прискорення товарного виробництва, яке за останні п'ятдесят років зросло майже вп'ятеро. Протягом століття спостерігалось також і постійне розширення торгівлі між державами. Планета, на якій ми живемо, здається, ніколи не була такою багатогою: насправді ж ніколи на ній не було такої нерівності. Так, на Землі налічується 1,2 мільярди бідних з доходом менше як 1 долар на день і 2,8 мільярда (понад 45% населення світу) з доходом менше як 2 долари. В той час як 1,3 мільярда людей не мають питної води, статки 200 найбагатших людей земної кулі перевищують сукупні доходи 41% населення Землі. Яка різниця нині між Танзанією та компанією «Голдмен Сакс»? Перша – африканська країна, що заробляє 2,2 мільярдів доларів на рік і ділить їх між своїми 25 мільйонами жителів. Друга – інвестиційний банк, який заробляє 2,6 мільярдів доларів і розподіляє основну їхню масу між 161 особою» [121, с. 6–7].

Збільшення «сутностей без потреби» стало на противагу класичному принципу Оккама екзистенціальним кредо суспільства споживання, яке поглинуло реальності як матеріального, так і символічного порядку. «У 20 столітті були відкриті цілі світи: мега- та мікросвіт, предметне поле наукового знання зросло у 10 в 42 степені разів, а інформаційний масив став подвоюватись кожні 5 років», – констатує Сергій Кримський [73, с. 224]. Звідси постає дезорієнтована сучасна людина, яка приголомшена вже не безмежністю оточуючих її світів (як у часи Паскаля), а неосязністю створеної нею самою штучної реальності.

Тектонічні зсуви, які торкаються самих основ побудови культурної реальності, дали підстави говорити про загибель культури в традиційному розумінні (власне кажучи, це традиційне розуміння і є чи не найголовнішим об'єктом критики у філософії постмодерну) та про становлення нової, «посткультурної» ситуації. «Посткультура – це немовби культурна діяльність людей, які відмовилися від Духу і, що ще трагічніше, залишені Духом. Це «культура» з порожнім центром, оболонка культури, під якою – порожнеча» [10]. Громадська думка, якої, якщо вірити П'єру Бурдьє (1972) насправді не існує («немає нічого більш неадекватного, ніж висловлювати стан громадської думки через відсоткове співвідношення» [14, с. 274]), маніпуляція та спокуса як основні форми здійснення панування ЗМІ в сучасному світі, гіперреальність, яку формують симулякри третього рівня – гроші, мода, реклама (Жан Бодрійяр, 1976) – усі ці та багато інших концептуальних знахідок епохи постмодерну створюють реальність повсякденного життя сучасної людини, його порожньої безмежності.

За цих умов відбувається відчуження людини від створеного нею Всесвіту, яке робить її заручником власного інформаційного поля та вимагає «одновимірності» (феномен якої гарно описаний Гербертом Маркузе ще у 1964 році) як типової, соціально прийнятної моделі поведінки. «Одна з найважливіших властивостей інформації – її принципова фрагментарність та перевантаженість. На межі інформація намагається бути нейтральною до долі та переживань її носіїв», – зазначає вже у XXI ст. російський дослідник Валерій Савчук [177, с. 10], і з цією тезою важко не погодитися. «Смерть автора», зафіксована ще у 1968 році Роланом Бартом – «тепер ми знаємо, щоб забезпечити письму майбутнє, треба спростувати міф про нього – за народження читача потрібно заплатити смертю автора» [8], – стала прелюдією перетворення читача на споживача.

Ми перебуваємо в океані інформації, яку принципово неможливо систематизувати, звести до купи, перетворити на знання в традиційному розумінні, тобто на певне світоглядне підґрунтя мотивації дій та подій, що відбуваються у повсякденному житті. «Вища освіта стала масовою, багато університетів практично не здійснюють відбору. Як наслідок – мільйони першокурсників мають приблизне уявлення про владу мислення і дуже невеликий інтерес до інтелектуалізму як такого. У поєднанні з гедоністичним ставленням до життя це явище означається як національна ганьба і лихо. Тобто вимоги ринку можуть перетворюватися на загрози ринку», – констатує Сергій Квіт [54, с. 16].

Однак, за висловом німецького поета Фрідріха Гьольдерліна, «де небезпека – спасіння зростає». Дійсно, наш перехідний час відкриває унікальні можливості бути повноцінним творцем майбутнього. Перебуваючи, говорячи мовою синергетики, у точці цивілізаційної біфуркації, ми унікально користуємося свободою вибору з безмежної кількості моделей майбутнього. Звідси постає завдання здійснити рішучий та доленосний «перехід до нової системи координат культури мислення» (Василь Кремень [67]), щоб подолати «сутінки інтелектуалізму» (Тарас Лютий [116, с. 112]) та зайнятися «формуванням особливого суб'єкта, який репрезентує вже не просто людський розум, а кооперативне, сумісне мислення машинно-людських систем (Сергій Кримський [73, с. 220]).

Якісна зміна стану цивілізації потребує нових термінів та концептуальних конструкцій, які б вербалізували і тим самим пояснювали цю нову соціальну реальність. Термін «інновація», на нашу думку, належить до таких конструктів. Найближчим синонімом терміна «інновація» буде «нововведення». Осмислення нововведень становить

предмет наукового дискурсу з початком Нового часу. Як зазначає російський дослідник Сергій Поляков, «ще Френсіс Бекон, один із найвизначніших ерудитів сімнадцятого століття, сучасник Галілея та попередник Ньютона в трактаті «Дослідження та настанови моральні і політичні» виокремив спеціальну главу «Про нововведення», у якій читаємо: «Хто не хоче застосовувати нововведення, повинен чекати нових проблем». Але для того, щоб нововведення стали предметом систематизованого наукового дослідження, вони повинні були стати масовими, значними, суперечливими та почати суттєво впливати на життя суспільства. Подібна хвиля нововведень поширилася в побуті, науці, бізнесі лише на межі ХХ століття. (Хоча люди ХІХ століття вже сприймали власну епоху як час стрімких змін. Про це писав у 1900 році Д. Уоллес, біолог та соратник Чарльза Дарвіна в книзі «Позитивні та негативні підсумки дев'ятнадцятого століття»). Перші ж теоретичні ідеї стосовно ролі і місця нововведень в економічній теорії, точніше, у підприємницькій діяльності, з'явилися в перші десятиліття ХХ століття» [153].

А професор Університету Каліфорнії в Ірвіні Джеймс Данзігер зазначає: «Аналіз процесу змін та спроби зрозуміти причини цих змін та їх характер завжди викликали інтерес дослідників. Нові ідеї, нові знання та особливо нові артефакти часто розумілися як джерело подібних змін. Тому історики науки, такі як Мамфорд (1934), Огбурн (1923) і Вайт (1949), запропонували докладні характеристики впливів на суспільство подібних інновацій. Так як вони були переважно зосереджені на детальному розгляді конкретних технологічних інновацій, відповідні теорії виглядають надто широкими та дескриптивними» [340, с. 104].

Один із найбільш вдалих міжнародних Інтернет-проектів останнього десятиліття Вікіпедія фіксує такі сенсові виміри терміна «інновація»: «1. Нововведення, яке ще недостатньо поширене у суспільному виробництві. 2. Нововведення, впровадження нових ідей, технологій, видів продукції тощо в організацію продукції, виробництво, управління підприємством та галуззю. 3. Щось, що сприймається як нове, як нововведення. 4. Форма керованого розвитку вже існуючих систем. 5. Процес, в ході якого винахід або відкриття доводиться до стадії практичного застосування і починає давати економічний ефект. 6. Нове прикладання науково-технічних знань, що забезпечує ринковий успіх» [43].

Як бачимо, більшість з цих вимірів дійсно належить до економічної реальності. Не дивно, що й генетично термін «інновація» виникає в дискурсі економічної науки. Зокрема, російський економіст Мико-

ла Кондратьєв у теорії «великих циклів» зазначає, що динаміка економічної структури суспільства чітко реагує на базові нововведення, які ведуть до вторинних, модернізуючих соціально-економічних змін. А відомий австро-американський економіст Йозеф Шумпетер, якого більшість дослідників вважає автором самого терміна «інновація», ще в 30-х роках минулого століття зазначав, що інновація надає можливості для прискореного подолання економічних спадів через активізацію радикальних технологічних нововведень. Тобто, саме нововведення стають ліками від криз, з якими західна цивілізація зіткнулася в першій половині ХХ ст. Отже, на думку Йозефа Шумпетера: «норма здорової економіки – у динамічній нерівновазі, яка викликана діяльністю новатора-підприємця. Мета інновації – підвищити віддачу на вкладені ресурси. Інновація (нововведення) є, скоріше, економічним або соціальним поняттям, ніж технічним» [123].

На думку Сергія Полякова, «за Шумпетером, джерело економічного розвитку – винаходи, втілені у підприємницькій діяльності. Винахідники та підприємці – це люди з особливим хистом, орієнтовані на самоствердження в оточуючому світі, які мають розвинутий мотив досягнення. Знайти приклади подібних людей на початку ХХ століття було легко. Едісон, Марконі, Форд – лише перші з імен, які приходять на думку. Але для Йозефа Шумпетера винахід був лише початком на шляху. За ним йшла, власне, інновація як доля винаходу на фірмі, у виробництві, як наслідок породження попиту (а, можливо, сам винахід є відповіддю на попит) та поширення нововведення» [152].

Джеймс Данзігер теж звертає увагу на внесок представників економічної науки в розроблення теорії інновацій: «Особливе місце займає концептуалізація теорії інновацій присутня в економічній науці, зокрема у Шумпетера (1934) та Хейлбронера (1967), які розглядали інновацію як динамічне джерело змін у системі виробництва і, як наслідок, у більш широкому контексті економічних та соціальних систем» [340, с. 104].

Подальший розвиток вивчення теорії інновацій у західній науці пов'язаний з такими відомими іменами, як П. Дракер, К. Левін, Е. Роджерс, Дж. Залтмен, Х.Г. Барнетт, Р. Данкан та ін. Як наголошує А.А. Мешков, «характерним є те, що практично всі теоретики та практики інновацій, які нам відомі, обґрунтовують (щонайменше, імпліцитно) існування феномену «соціального прогресу», який розуміється як зростання технологічних можливостей соціального суб'єкта, яке відкриває доступ до значно більш широкого порівняно з попередніми спектру обмежених ресурсів, що забезпечують його існування» [123].

Провідні західні дослідники теорії інновацій Джордж Доун та Лоуренс Мор у програмній для 70-х років минулого століття статті «До загальної теорії інновацій» пропонують розглядати інновацію як «кількісний вимір людської поведінки» і дають таку її дефініцію: «інновація – це простір застосування, який надається певною організацією для певної нової ідеї; при цьому «нове» означає лише новизну для даної структури, а не для світу взагалі» [347, с. 385]. Як бачимо, тлумачення поняття «інновація» зазначеними авторами повністю перебуває в площині організаційно-виробничих відносин, а отже, в економічній сфері.

А американський професор Роберт Козьма в роботі «Фундаментальна теорія інструкційних інновацій у вищій освіті» розрізняє чотири основні підходи до вивчення інновацій, які склалися на той час у науковій літературі:

- 1) *комплексно-організаційний підхід*, що розглядає інновацію як певне рішення, прийняте групою або індивідами, які мають владу у відповідь на тиск, який чиниться на систему ззовні. Цей процес обумовлений перш за все такими характеристиками організації, як складність, формалізований та централізований характер;
- 2) *конфліктний підхід* – описує зміни як наслідок конфронтації між групами та індивідами в результаті різноманітних впливів соціальної структури й середовища. Оформлення протилежних інтересів груп у межах певної системи стимулює запровадження змін;
- 3) *дифузійний підхід* – тлумачить інновацію як даність, що спонукає організаційну систему до змін. Рівень, з яким інновація поширює зміни, залежить від характеристик осіб, адаптуючи інновації (такіх, як космополітизм, рівень освіти, інноваційний потенціал) та характеристик самої інновації (переваги, які вона несе, складність, відповідність існуючим практикам). Також важливими для цього підходу є так звані «лідери думок» («*opinion leaders*»), які завдяки доступу до інноваційних каналів спонукають інших членів системи запроваджувати інновації;
- 4) *підхід планування змін* виводить інновації з внутрішнього бажання співробітників до самоактуалізації. Ця потреба гальмується ригідністю організації, але водночас активізується в процесі комунікації, участі в прийнятті рішень, подолання конфліктів як всередині професійних груп, так і між цими групами. Ця активізація відбувається значною мірою завдяки «агентам змін» («*change agents*»), які діють відповідно до заздалегідь детально розробленого плану змін: він чи вона актуалізує потребу в змінах, встановлює контакт з клієнтами системи, уточнює проблему, аналізує альтернативи, які

пов'язані з запровадженням змін, стабілізує зміни та закінчує контакт [438, с. 302–303].

Класичним для західної літератури є підхід до розуміння інновацій як *продукту* та як *процесу*. У статті «Вплив організаційних та інноваційних змінних на інституційні інновації у вищій освіті» автори на чолі з Робертом Девісом зазначають: «Коли інновації розуміються як певний продукт — наприклад, програма, практика, об'єкт або ж навіть ідея — вони розуміються як результат певних творчих зусиль щодо вирішення існуючих проблем. Будучи створеними, ці інноваційні продукти можуть бути запозиченими та використаними індивідами й організаціями... Коли ж інновація розуміється як процес, головним виміром стає час. Дослідження процесу є сфокусованим переважно на поведінці та її змінах у часі, які є як індивідуально, так і організаційно обумовлені, та відбуваються під час розроблення та імплементації нових ідей і підходів» [641, с. 569–570].

Російський дослідник А.А. Мешков, констатує, що вітчизняні (тобто російські) спеціалісти розглядають інновацію як «універсальний метод, набір інструментів забезпечення оптимального технологічного прогресу організації шляхом запланованого управлінського впливу на соціальну структуру підприємства», вважає за необхідне доповнити його сучасними західними підходами, особливе значення серед яких мають американські. Зокрема, він наголошує на важливості розгляду інновацій «як комплексного соціокультурного процесу, що розвивається за певними об'єктивними законами та є тісно пов'язаним з історією й традиціями цих соціальних систем, а також фактором, що кардинально змінює їх структуру», а також як «соціально-психологічний феномен, який характеризується своєрідним життєвим циклом з особливими фазами, послідовностями, залежностями когнітивних та емоційних процесів, які відбуваються в індивіді». З погляду атрибутів інновація — «це особлива сфера теорії та практики, система дій соціального суб'єкта, яка націлена на вдосконалення якостей соціокультурного об'єкта та дозволяє агенту отримати як винагороду бажані ресурси та позитивну репутацію в очах референтних аудиторій релевантного соціального простору». З іншого боку, «це специфічний логіко-раціональний компонент поведінки суб'єктів інновацій, який стосується пізнання сприйняття змісту різноманітних концепцій, а також змін якостей менталітету та когнітивних здібностей індивіда» [123].

На думку А.А. Мешкова, у сучасній американській науці про інновації сформувалися два основні підходи. Перший, *організаційно-орієн-*

тований, розуміє інновацію як синонім терміна «винахід» та становить собою творчий процес, у якому два чи більше уявлення, ідеї, об'єкта об'єднуються залученим до процесу соціальним суб'єктом певним особливим чином, щоб сформувати конфігурацію, яка раніше не існувала. Нововведення можна вважати такими, що здійснилися, коли інновація поширена та прийнята значною кількістю релевантних суб'єктів-реципієнтів інновації в межах даної системи настільки, наскільки можна говорити про фіксацію впливу зазначених факторів на систему в цілому у формі інтеграції інновації до нормативних зразків системи.

Важливе місце в цьому підході належить ідентифікації агентів інновацій, якими можуть бути: 1) група здійснення змін (“change team”); 2) високостатусний індивід; 3) консультант. Основні завдання агентів інновацій – це: 1) діагностика проблеми; 2) оцінка системи мотивації клієнта та його здатності до змін; 3) оцінка ресурсів та мотивації агента змін; 4) відбір прийнятних цілей змін; 5) вибір відповідної ролі консультанта (асистента консультанта); 6) встановлення та підтримання взаємних зв'язків з системою клієнта; 7) уточнення та орієнтація фаз змін і 8) відбір прийнятних типів поведінки та запланованої до використання техніки.

Другий, *індивідуально-орієнтований*, підхід зосереджений на описі процесу, в результаті якого певний новий соціокультурний об'єкт (нововведення) стає часткою набору зразків поведінки індивіда та однією зі складових його когнітивної сфери. Інновація розглядається як винахідницька діяльність, унаслідок якої перетинаються дві раніше не пов'язані між собою системи – індивід та інновація. Типова модель інноваційного процесу складається з трьох стадій:

- 1) *розроблення нововведення* (створення концепції та документальний опис нововведення);
- 2) *прийняття рішення* (має ключове значення) та містить: а) формулювання альтернатив; б) прогнозування наслідків кожної з цих альтернатив; в) уточнення критеріїв відбору альтернативи; г) вибір альтернативи, яка найбільшою мірою задовольняє стандарти ефективності;
- 3) *реалізація рішення* – подолання опору та рутинізація нововведення [123].

Фундаментальне значення інновацій для подальшого розвитку науки та виробництва підтверджує факт, що протягом останніх десятиліть сформувався та фактично став визначальним для цієї галузі так званий підхід «інноваційної системи» («innovation system (IS)»). Як констатують Матью Альберт та Сюзанна Лаберге, «новий підхід до політики в науковій галузі, який дістав назву інноваційної системи, був

розроблений протягом останніх тридцяти років. Його головна мета — краще зрозуміти процес, завдяки якому наукове знання виробляється та поширюється у виробничій сфері з метою підвищення конкурентоспроможності та розвитку національних та(або) регіональних економік. Цей підхід був прийнятий як аналітичне підґрунтя та алгоритм розроблення стратегій у науковій галузі численними організаціями в усьому світі» [256, с. 221]. Успіх цього підходу пов'язаний з формуванням внаслідок процесу глобалізації світової економічної системи та посиленням конкуренції між національними й транснаціональними компаніями. При цьому конкурентоспроможність на сучасному світовому ринку значною мірою визначається здатністю швидкої імплементації нових знань і технологій у процес виробництва власних товарів і послуг.

Підхід інноваційної системи характеризується двома основними рисами: «По-перше, виробництво та поширення наукових і технологічних знань розуміється як інтерактивний процес з різноманітними типами учасників (наприклад, підприємства, державні та приватні лабораторії, університети). По-друге, інновації розуміються як одна з основних цілей науки та технології, тому що виробництво інноваційних товарів і послуг є визначальним для підтримання конкурентоспроможності підприємств і бізнесових спільнот» [256, с. 226].

Отже, інновації — це термін, який фіксує сутнісну ознаку сучасної цивілізації, її орієнтацію на відкриття та створення все нових і нових знань, приладів, технологій.

2.2.3. Специфіка освітніх інновацій

Значення освітніх інновацій як основних механізмів глобальних трансформацій, що відбуваються у сфері освіти, у наш час не викликає сумнівів. В умовах безпрецедентних темпів розвитку та стрімких техніко-технологічних змін запровадження інновацій стало однією з головних рис соціального конструкту, який у сучасній літературі отримав назву інформаційного суспільства та суспільства знань. Отже, дослідження основних етапів освоєння освітніх інновацій та оцінки їх ефективності становить необхідну умову їх ґрунтового осмислення та подальшої імплементації в українську практику. Особливого значення інноваційна складова освітнього процесу набуває в практиках роботи з обдарованими дітьми та студентами.

В англомовному академічному дискурсі зазначена проблема активно досліджується вже більше 10 років. Зокрема, слід назвати класифі-

кацію становлення сучасної інноваційної системи в галузі освіти, запропоновану ще в 1999 році Гарольдом Сілвером [602]. Власну класифікацію етапів запровадження інновацій в освітню практику у 2005 році запропонував Рон Глаттер з колегами [683]. Класифікацію етапів оцінювання ефективності освітніх інновацій розробила у 2000 році Сесілія Якобс [413]. Протягом останніх років значний резонанс в англомовному академічному середовищі мали роботи професора Бостонського університету Філіпа Альтбаха та його колег [260]. Серед російських дослідників проблеми логічністю викладення відрізняються праці Андрія Хуторського [203]. В українському академічному дискурсі останніх років ця проблема висвітлюється в працях В.Г. Кременя та його колег [71], [203].

На думку Гарольда Сілвера [602], становлення сучасної інноваційної системи в галузі освіти охоплює три основні етапи. *Перший* розпочинається після Другою світової війни. Зокрема, в 50-ті роки ХХ століття освітні інновації були прерогативою окремих осіб або малих груп однодумців. Об'єктом таких інновацій була, наприклад, теорія оперантного навчання Берреса Фредеріка Скіннера («підхід Скіннера значною мірою зорієнтовано на ті ефекти, які виникають у навколишньому середовищі. Скіннер стверджував, що поведінка людини майже цілком безпосередньо зумовлюється можливостями підкріплення з навколишнього середовища» [133, с. 78]), або ж застосування аудіо-візуальних засобів, пов'язаних з розвитком техніки. У 1960-ті роки до обговорення інновацій залучаються вже освітні інституції та професійні спілки, зокрема Рада з національних академічних нагород (Council for National Academic Awards). Тоді ж з'являються принципово нові освітні установи, такі, як відкриті університети (Open Universities). Рон Глаттер з колегами [683, с. 382] зазначає, що в 1960-х роках запровадження освітніх інновацій було пов'язане з реформою загальної середньої школи. Більшість з них були фрагментарними та узгодженими одна з одною. Була відсутня система оцінювання інновацій та система їх поширення серед навчальних закладів.

Другий період охоплює 70–80-ті роки минулого століття. Освітні інновації в цей час не втрачають значення індивідуального виміру, але дедалі більше інституціалізуються, перетворюючись на необхідний елемент політики в галузі освіти, створюються спеціальні структури для інноваційного розвитку викладачів та освітніх установ. Це – плідний період для їх наукового дослідження, центром яких стають США. Зокрема, було подолано стереотип про те, що поразки освітніх інно-

вацій викликані спротивом підлеглих, і тому основне завдання менеджерів освітніх інституцій — долати цей спротив. «Використання у вищій освіті терміна «інновації» («innovations») для опису результатів, «інновація» («innovation») — для опису процесу та «інноватор» («innovator») для позначення людини, завдяки якій підтримується процес та отримується результат, є характерною ознакою 70-х років ХХ століття» [602, с. 146].

Наукове вивчення проблематики освітніх інновацій закладає теоретичне підґрунтя для їх подальшого вивчення та поширення. «У цей час докладно та на великій емпіричній базі досліджується процес імплементації інновацій. Хавелок (1973) розробляє свої моделі використання знань, які акцентують увагу на соціальних вимірах інноваційних процесів. Чин та Бенне (1976) публікують власну дуже впливову типологію стратегій змін («change strategies»), позначених як емпірико-раціональна, нормативно-освітня («normative-re-educative») та владно-примусова. У Британії Болам (1975) розробив двовимірну концептуальну схему, що об'єднала три головні системи (агент змін, інновацію та користувача) та три стадії (передбачення, інтерактивну та наслідкову) в процесі запровадження інновацій» (Рон Глаттер [683, с. 382]).

Організуються регулярні семінари та конференції з питань освітніх інновацій, що свідчить про актуальність та інтерес до цієї теми. Важливим стає введення в процес навчання нових технічних засобів, перш за все комп'ютерів, які дуже швидко посідають провідне місце в системі технічної підтримки освіти. Важливою для визначення подальшої конфігурації освітньої системи стала імплементація принципів підприємницької діяльності в освітнє середовище. Збільшується обсяг державних інвестицій у систему освітніх інновацій, адже освіта розуміється переважно як суспільне благо («public good»), за успішність функціонування якого всю повноту відповідальності несе держава.

У 1979 році в шостому докладі Римському клубу «Для навчання немає меж» Дж. Боткін (США), М. Ельманджра (Марокко) та М. Малица (Румунія), констатуючи кризу існуючої («підтримувальної», тобто такої, що спирається на фіксовані методи та правила і здатна вирішувати типові, традиційні проблеми) систему навчання, пропонують як альтернативу інноваційне навчання, яке формує почуття відповідальності за майбутнє та віру в себе і свої можливості це майбутнє створювати. «Група вчених на чолі з Дж. Боткіним у доповіді Римському клубу охарактеризувала інноваційне навчання як особливий тип оволодіння знаннями, альтернативний відносно «нормативного», традиційного навчання. Нормативне навчання спрямоване на засвоєння правил діяльності

в ситуаціях, що повторюються, тоді як інноваційне навчання орієнтоване на розвиток здатностей до спільних дій у нових, іноді безпрецедентних ситуаціях» (А. В. Хуторської [203, с. 8]).

У той самий час у терміна «освітня інновація» в 80-ті роки ХХ століття з'являється конкурент. Як зазначає Рон Глаттер, «у 80-ті роки термін «шкільне вдосконалення» («school improvement») став більш поширеним. Порівняно з терміном «інновація» він охоплює більш широке коло питань і можливих шкільних заходів та водночас є менш радикальним за змістом» [683, с. 382]. Тобто «удосконалення» з термінологічного погляду є більш спрямованим на результат, тоді як «інновація» акцентує увагу переважно на аспект новизни. Подібний телеологічний аспект дозволяє включити в сенсові поле поняття його якісні параметри. Однак, не зважаючи на ці переваги, термін не прижився.

Перехід від індивідуальних ініціатив у галузі освітніх інновацій до централізованого визначення основних напрямів інноваційної діяльності становить основний зміст *третього етапу* запровадження освітніх інновацій, який розпочинається в 90-х роках ХХ ст. Ініціатива освітніх інновацій походить тепер переважно від урядових інстанцій або ж спеціалізованих фондів, які визначають пріоритетні напрями інноваційної діяльності. На цьому етапі відбувається подолання опору студентів і викладачів, націлених на традиційні форми навчання, ревізія лекційно-семінарської системи та заміна її кредитно-модульною, зміна політики в галузі наукових досліджень й інші нововведення. Основним завданням освітньої політики в цей час стає заохочення активного запровадження інновацій та створення спеціальних структур для їх оцінювання та поширення.

У цей час формується нова система заохочення для викладачів, орієнтована на підтримку оригінальних наукових досліджень з особливим акцентом на публікацію їх результатів та залучення зовнішніх (донорських) коштів. Унаслідок фінансового тиску отримують особливе поширення так звані екзаменаційно-орієнтовані методи викладання та навчання («examination-oriented methods»). Приходить розуміння, що традиційна лекційно-семінарська форма навчання не відповідає вимогам часу. Студентська аудиторія стає значно більш різноманітною, зростає варіативність очікувань від результатів навчання, з'являються нові або ж суттєво змінюються існуючі форми модульно-семестрових курсів, стилі викладання та навчання, системи оцінювання здобутих знань, вимоги роботодавців до майбутніх спеціалістів (Гарольд Сілвер [602, с. 153]).

Головні інформаційно-комунікативні інновації в цей період пов'язані з поширенням мережі Інтернет та ступеня її доступності. Як зазначають Філіп Альтбах, Ліз Рейсберг та Лаура Румблі в нещодавно виданій монографії «Тренди глобальної вищої освіти: шляхи академічної революції» (Philip G. Altbach, Liz Reisberg and Laura E. Rumbley “Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution”, 2009), «Інтернет насправді змінив механізм комунікації в сфері отримання знання. Електронна пошта стала найпоширенішим засобом академічного спілкування. Зростає авторитет електронних журналів, і в деяких галузях вони вже серед найпрестижніших. Традиційні видавці книг і журналів дедалі частіше звертаються до Інтернету для поширення власної продукції» [260, с. 20]. У той самий час відверті диспропорції в поширенні Інтернету наочно ілюструють зростання нерівності в сучасному світі. За даними ЮНЕСКО, на початку XXI ст. лише 11% населення світу мало доступ до глобальної мережі. 90% з'єднань припадало на найбільш розвинуті країни Північної Америки (30%), Європи (30%) та Азійсько-Тихоокеанського регіону (30%). На 82% населення світу припадало лише 10% з'єднань в цій глобальній мережі [203, с. 277].

Однією з найбільш цікавих проблем у контексті трансформації освіти в інформаційному суспільстві стає проблема оцінювання якості знань. Як уже зазначалося, з одного боку, маємо тенденцію до деперсоналізації процесу оцінювання (класичним прикладом якої є незалежне тестування). Сучасна техніка і технології, дійсно, надають необмежені можливості для цього, з іншого — зростає значення особистісного підходу, пошуку оригінальних відповідей на поставлені завдання, уміння творчо та критично мислити, генерувати нестандартні рішення. На цьому перехресті, мабуть, і слід розбудовувати адекватні системи оцінки освітніх інновацій. У будь-якому разі оцінювання освітніх інновацій — це складний, багаторівневий процес, що об'єднує різноманітні фактори, прийоми та технології.

Так, Сесілія Якобс пропонує розрізнати 10 основних етапів оцінки освітніх інновацій:

1. Визначення місця інновації в контексті організації та її освітньої політики.
2. Формулювання цілей оцінювання.
3. Ідентифікація кола осіб, причетних до даної інновації.
4. Ідентифікація аспектів інновації, які підлягають оцінці.
5. Визначення критеріїв для оцінки аспектів інновацій.
6. Визначення найкращих джерел інформації.

7. Визначення оптимальних методів, з допомогою яких буде проводитися оцінювання.
8. Збір необхідних даних.
9. Аналіз та інтерпретація даних.
10. Поширення результатів оцінювання [413, с. 264].

Аналізуючи запропонований алгоритм, можна зазначити, що доктор Якобс, скоріше за все, відштовхується від традиційної для англomовної соціальної науки схеми етапів наукового дослідження, яка складається з таких компонентів:

1. Постановка проблеми.
2. Вивчення літератури.
3. Формулювання гіпотези.
4. Визначення дизайну дослідження.
5. Збір та аналіз даних.
6. Формулювання висновків (Річард Шафер [588, с. 28]).

Особливу увагу Сесілія Якобс приділяє першому етапу, тобто визначенню місця інновації в контексті певної організації та її освітньої політики. «Академічний контекст, у якому запроваджується певна освітня інновація в будь-якому освітньому інституті, так само як і освітня політика даного інституту мають визначальний вплив на інноваційні практики. Тому перший етап, який акцентує увагу саме на ці моменти, є критично важливим для процесу оцінювання в цілому» [413, с. 263]. Крім того, відповідний аналіз надає можливості для чіткого визначення комплексу факторів, які впливають на конкретні інноваційні практики.

Важливою проблемою, яка активно обговорюється в англomовній літературі, присвяченій освітнім інноваціям, є проблема залучення викладачів до процесу оцінювання. Так, Гері Макнамара та Джо О'Хара в статті з промовистою назвою «Довіра до вчителя: оцінювання освітніх інновацій» наголошують: «Головною тенденцією в практиці оцінювання в сучасних США та Великій Британії є усунення від цього процесу викладачів внаслідок обмеження їх автономії та низького рівня довіри до їхнього бачення процесів». Відповідно, оцінювання освітніх інновацій має, так би мовити, «об'єктивний», інструментальний характер, головна мета якого — бажання «довести», а не «покращити» (“to prove rather than improve”)» [476, с. 467]. Подібна відверто позитивістська тенденція у сфері оцінювання є, безперечно, атрибутом набуття освітою взагалі та університетською освітою зокрема масового характеру.

Тезу про оцінювання як джерело знань («evaluation for knowledge») обстоює і міжнародна дослідницька бригада в складі Мюррей Сандерс

(Великобританія), Бернадет Чарлі (Франція) та Джоел Бонамі (Швейцарія). Крім того, вони пропонують розглядати процедуру оцінювання як «наведення мостів» («bridging tool») як на міжособистісному, так і на інституційному рівні. «Ті, хто навчається у вищих навчальних закладах, переходять своєрідний кордон між традиційним середовищем вищої освіти та посттрадиційним, між освітнім та робочим середовищем. Звідси виникає потреба «наведення мостів» для тих, хто навчається, задля того, щоб успішно подолати відповідні трансформації. Термін «міст» втілює концепцію шляху та метафоричну єдність між двома просторовими точками у двох сенсах: він не лише дозволяє людині або ж групі людей перейти з одного місця до іншого, а й з'єднує ці місця. Ми повинні чітко бачити світ, у якому будуть жити наші студенти та освітнє середовище в період радикальних змін. У цьому сенсі «міст» означає: 1) заохочення студентів до вивчення майбутніх практик під час навчання; 2) заохочення студентів до опанування різних форм та типів навчання; 3) заохочення викладачів до вивчення інновацій та технологій змін» [587, с. 41].

Отже, процес запровадження освітніх інновацій вже має власну історію з відповідними етапами. Стрімкий розвиток сучасного світу вимагає відповідної реакції освіти як на інституційному рівні, так і на рівні окремих освітян. Найлегше «прив'язати» історичні етапи розвитку освітніх інновацій до відповідних технічних та технологічних здобутків. Поява персонального комп'ютера чи доступність мережі Інтернет – яскраві символи цих етапів. Однак ці та інші вражаючі досягнення – лише «верхівки» айсбергу грандіозних соціально-психологічних, культурних та педагогічних трансформацій, які відбуваються в сучасному світі. Майбутнє, що настає надто швидко (чи могли уявити сучасні технічні та технологічні досягнення представники покоління наших батьків в 60-х роках ХХ століття?), потребує нових форм і методів дослідження.

Ставити під сумнів необхідність запровадження освітніх інновацій у наш час, мабуть, є безглуздом. А ось чи завжди зміна, прикрита яскравим килимом «освітня інновація», є такою по суті – це вже дуже актуальне питання, яке акцентує питання якісної оцінки цих самих інновацій. На жаль, ми постійно маємо справу з проблемою імплементації нових форм, змістів, підходів, технічних та технологічних засобів у контекст досить консервативного та орієнтованого на передачу традиції механізму освіти. Це є закономірним з психологічного погляду, адже згідно з класичними дослідженнями Еверетта Роджерса, новатори становлять лише 2,5% населення. У той самий час відсут-

ність інноваційної стратегії в сучасних умовах робить освітні інституції анахронічними та маргінальними, такими, що замість свідомого формування майбутнього займаються його гальмуванням. Звичайно, це – абсурдна практика, яка вимагає негайного подолання. Саме освітні інновації та їх активна імплементація дозволять інституту освіти давати адекватні відповіді на виклики сучасності та стати одним із провідних факторів подальшого розвитку інформаційного суспільства. Як пише В.Г. Кремень стосовно основних положень національної доктрини розвитку української освіти в ХХІ ст., «освіта повинна набути інноваційного характеру, а її вихованці мають бути готовими до нового типу життя. Нам слід усвідомити, що динамізм об'єктивно зумовлює мінливість як надзвичайно важливу рису способу життя людини в ХХІ ст. Звідси – необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін, налаштовану на сприйняття зміни як природної норми, а застою, незмінності, застиглості – як прикрого винятку. У наш час стабільно успішними й ефективними і суспільство, і окремі люди можуть бути, лише перебуваючи в постійних змінах, а отже, у динамічному розвитку» [71, с. 390]. І ця теза варта того, щоб стати імперативом сучасної освітньої політики.

У контексті поширення освітніх інновацій слід зазначити й революційну трансформацію комунікаційних каналів культури та механізмів її трансляції. На думку Б.А. Головка, «нова інформаційна епоха означає перехід від культури зі знаковою системою передачі знань засобами книгодрукування до цифрової знакової системи інформації та іконографічних зображень, яка, використовуючи інформаційно-комунікативні технології, функціонує в мережі Інтернет. Образно цей перехід називається переходом від “галактики Гутенберга” до “галактики Маклюена”» [22, с. 100].

Як відомо, Маршал Маклюен розрізняє три епохи інформаційного розвитку цивілізації: 1) епоха мовного спілкування, або доба сільського трайбалізму; 2) епоху книгодрукування, у контексті якої книга із засобу спілкування перетворюється на товар, а людина, відповідно, стає розщепленою особистістю з шизофренічним синдромом; 3) епоху глобального села, коли аудіо-, відео- та телекомунікації відтворюють трайбалізм на глобальному рівні, тобто світ стає «прозорим», таким, де нічого не можна приховати, а всі стають відповідальними за все [118].

В умовах галактики Маклюена та революційних трансформацій у галузі комунікації одним з провідних напрямів запровадження освітніх інновацій в університетське середовище стала дистанційна освіта. У контексті розвитку дистанційної освіти як інноваційної освітньої

технології особливий інтерес викликає проблема співвідношення запровадження технічних новацій з метою оптимізації процесу навчання, з одного боку, та зміни ментальності людей внаслідок стрімких темпів техніко-технологічного розвитку та врахування тих змін у процесі навчання – з іншого. Зміни освітнього середовища внаслідок запровадження в процес навчання сучасної техніки та технологій були предметом дослідження Джона Кігіна [545], Алена Купетца [439], Дженіфера Кларка [322] та інших авторів. Глобальні світоглядні зміни людини в умовах стрімкого розвитку інформаційних та інших технологій у наш час активно осмислюються Мануелем Кастельсом [314] та Річардом Флорідою [357].

Сенс даних досліджень можна сформулювати так: сучасна цивілізація стоїть на порозі фундаментальних змін, що радикально трансформують як рутинні практики повсякденності, так і визначальні світоглядні парадигми. Саме тому одним із найголовніших завдань системи освіти стає імплементація відповідних інновацій у процес навчання з метою зробити його адекватним сучасності і за змістом, і за формою. Обґрунтовуючи авангардне положення дистанційної освіти в системі інноваційних трансформацій сучасного вищого навчального закладу, директор з питань вищої освіти компанії “Майкрософт” Діана Облінгер [502] констатує таке: дистанційна освіта є радикальним каталізатором змін, що відбуваються як у самій системі освіти, так і поза її межами. Вона надає можливості залучити до навчання нові групи людей, змінює традиційну систему трансляції знання, виводить конкуренцію у сфері продажу освітніх послуг на принципово нові рівні. Спираючись на дослідження, проведені в Університеті Північної Кароліни, Діана Облінгер ідентифікує такі групи споживачів освітніх послуг:

1. «Ті, хто любить навчатися», – це люди, яким незалежно від віку подобається сам процес навчання. Для них навчання стає різновидом хобі, необхідною складовою повсякденного життя.
2. Корпоративні клієнти – співробітники підприємств, які проходять необхідні з погляду адміністрації дистанційні курси з метою підвищення кваліфікації.
3. Індивідуальні клієнти, які купують ті курси, які вважають корисними для подальшої кар’єри.
4. Дорослі «пошукувачі дипломів» – люди, які внаслідок різноманітних обставин не отримали диплома в молоді роки і тому суміщають цей процес з роботою та сімейним життям.

5. «Традиційні студенти» – молоді люди в віці 18–24 років, які бажають бути «як усі», але з певних причин не можуть бути залученими до традиційних форм навчання.
6. Студенти шкільного віку, які заздалегідь купують бакалаврські програми задля того, щоб у подальшому навчанні показати себе більш здібними студентами.
7. Особи, які купують дистанційні курси задля самостійної підготовки до проходження професійних іспитів та тестів.

Отже, дистанційна освіта, з одного боку, забезпечує доступ до навчання груп, які обмежені у використанні традиційних освітніх форм, а з іншого – надає безпосередній контакт з сучасними інформаційними технологіями, трансформує процес комунікації з викладачем та колегами, формує творче ставлення до моделювання віртуальної реальності. Тобто постає магічним квитком в інформаційно-комунікаційний світ сьогодення.

Ситуація у сфері дистанційної освіти в Україні, на думку В. Кухаренка та В. Петрука, має такий вигляд: «Більшість навчальних закладів України мають мінімум комп'ютерного та комунікаційного забезпечення для подальшого розвитку дистанційного навчання, що дозволяє побудувати ефективний навчальний процес. Дистанційна освіта в Україні, незважаючи на об'єктивні та суб'єктивні причини, вже є досить розвинутою формою навчання у ВНЗ. Проблемою є кількість інформаційних ресурсів та кадрове забезпечення. Всього у навчальних закладах розроблено і використовується в навчальному процесі більше 4000 курсів. Понад 10 000 викладачів України пройшли підвищення кваліфікації з використання дистанційного навчання, що складає 9 чоловік на тисячу студентів» [110, с. 141]

Та все ж конкретні освітні інновації, що використовуються сучасною дистанційною освітою, варто розглянути на прикладі провідних навчальних закладів, що надають подібні освітні послуги. Так, у США одним із лідерів на ринку дистанційної освіти є створений у 1976 році Джоном Сперлінгом (John Sperling) [612] Університет Фенікса (University of Phoenix) [664]. Університет отримав акредитацію в 1978 році від Комісії з вищої освіти Центральної північної асоціації коледжів та шкіл (North Central Associations of Schools and Colleges). Нагадаємо, що в США відсутня система державної акредитації університетів, і цю роботу проводять відповідні регіональні асоціації.

В Університеті Фенікса, що починав роботу з восьми студентів, на початку 2010 рр. навчається 420 700 студентів та 78 000 аспіратів [668]. Середній вік студентів коливається між 33 та 36 роками. Значна части-

на з них має афроамериканське (25%) та латиноамериканське (13%) походження. Викладають в Університеті Фенікса 1500 постійних викладачів та більше 20 000 сумісників. Необхідна вимога до викладача – наявність магістерського або докторського ступеня. Підрозділи університету, розташовані у 204 місцях, надають можливості вивчати більше 100 різноманітних програм на рівні бакалаврату, магістратури та аспірантури. Також передбачені спеціальні курси для іноземних студентів. Перші програми навчання онлайн були запропоновані університетом у 1989 році. Станом на березень 2010 р. дипломи Університету Фенікса отримали 538 000 випускників.

Якими інноваційними підходами рекламує себе Університет Фенікса у 2011 році? Це навчання, орієнтоване на студента та його потреби; онлайн-класи; комп'ютерні симуляції; повноцінна цифрова бібліотека; онлайн система навчання цифровому письму; система перевірки текстів на плагіат та ін. [665]. Цілі навчання охоплюють п'ять основних складових:

1. Формування професійної компетентності та відповідних цінностей.
2. Розвиток критичного мислення та проблемного підходу до навчання.
3. Зрозуміла, осмислена та письмова й усна комунікація, що має практичні наслідки.
4. Здатність знаходити та використовувати необхідну інформацію.
5. Здатність працювати в команді задля формулювання більш цікавих ідей та отримання продуктивних результатів [667].

Ураховуючи тенденцію до зростання кількості студентів та, відповідно, фінансових надходжень, можна констатувати, що Університет Фенікса являє собою досить успішне комерційне підприємство і, таким чином, втілює популярну в сучасній західній літературі концепцію підприємницького університету («enterprising university»), яку ми будемо розглядати далі. На думку німецьких дослідників П. Вейнгарта та С. Маасена [682], підприємницький університет базується на сучасному високоефективному менеджменті, що дозволяє йому бути центральною інституцією економіки, заснованою на знаннях, та успішно конкурувати як на національному, так і на глобальному рівні. Шведський дослідник Ларс Енгвал вважає, що сучасні університети дедалі більше перетворюються на бізнесові корпорації. «Вони все більше і більше регулюються державою та бізнесом, і все менше – суто академічними цінностями», – зазначає він [350, с. 100].

Тобто традиційна, класична концепція університету зазнає в сучасному світі радикальних змін. І це, незважаючи на те що серед 66

організацій, які безперервно існували в період з 1530 по 1980 рік, відповідно до проведених корпорацією Карнегі досліджень 62 є саме університетами, що доводить унікальну сталість цієї соціальної інституції. Серед чотирьох «неакадемічних» організацій фігурують дві церкви та два парламенти [350, с. 88]. «У ХХІ столітті вже не пожертви окремих меценатів чи благодійних фондів відіграють головну роль в капіталізації більшості елітних університетів. На перше місце виходять фандрайзінг та інші форми співробітництва університетів з бізнесом, з фірмами та навіть з цілою низкою великих корпорацій. Час простої благодійності минає, а його замінює ділове співробітництво університетів та бізнесу», – вважає провідний російський експерт у галузі елітної освіти Геннадій Ашин [6, с. 314–315].

Безперечно, розвинута система дистанційної освіти є запорукою успішної діяльності підприємницького університету, а також стимулює сучасні інноваційні аспекти його діяльності. І попри властивий системі освіти консерватизм цей компонент стає все більш важливим та впливовим як у провідних гравців на полі світової університетської освіти, так і в тих, хто хоче на них орієнтуватися.

2.4. Дослідницький університет як втілення інноваційної парадигми в системі вищої освіти

Як уже зазначалося, на темпоральному перехресті університет як інституція, визначально орієнтована на навчання, тобто трансляцію знань з минулого в сучасність, перетворюється на дослідницьку інституцію, тобто інституцію, зосереджену на виробництві нових знань або ж трансляції знань з майбутнього в сучасність. Втіленням глобальної інноваційної парадигми в системі вищої освіти є дослідницький університет, який позиціонується не як властиве традиційному університету місце трансляції існуючого знання, а як місце виробництва знання нового.

Проблема становлення та сучасного стану дослідницького університету є популярною темою в академічній англомовній літературі. У своїй роботі ми спираємося на сучасні розробки провідних західних експертів у галузі університетської освіти, які значною мірою формують розуміння освітньої політики в умовах глобалізації. Зокрема, Філіп Альтбах [265], [259] та Джаміль Салмі [580] аналізують процеси трансформації університетської освіти в контексті глобального освітнього простору та намагаються створити ідеальну модель університету ХХІ століття. Саме дослідницький університет може претендувати на роль

подібної моделі, у найбільш адекватному вигляді втілюючи характерні риси та принципи побудови університетів світового класу. У роботі Річарда Аткінсона та Вільяма Бленпайда [272] докладно розглянуто процес становлення системи дослідницьких університетів США як центру науково-дослідницької діяльності цієї провідної країни сучасного світу. Елементи американського досвіду, на нашу думку, можуть бути успішно інтегровані в процес реформування вітчизняної системи університетської освіти. Розроблення концептуального бачення того, чим є продукти університетської діяльності в сучасних умовах, становлять предмет досліджень Едварда Хілла та Ірини Лендел [396].

Витоки дослідницького університету сягають запропонованої Вільгельмом фон Гумбольдтом на початку XIX ст. моделі Берлінського університету. Гумбольдт вважав дослідження необхідною складовою університетської місії. Таким чином, на теоретичному рівні до розуміння університетської функції в контексті певного суспільства вперше було інтегровано такий компонент, як дослідження, що відображало загальну тенденцію європейської цивілізації до подолання традиційної прив'язки до минулого та орієнтацію на майбутнє через наукове опанування та підкорення навколишнього матеріального світу.

У США спочатку сприймають критично, а потім починають запозичувати цю модель. Першим університетом, побудованим на принципах, що були сформульовані Вільгельмом фон Гумбольдтом, став заснований у 1837 році Університет штату Мічиган. Процес створення саме дослідницьких університетів розпочинається, на думку Річарда Аткінсона та Вільяма Бленпайда [272, с. 33], після прийняття в другій половині XIX ст. Актів Моррела (Morril Land-Grant Acts) [488], які передбачали фінансову підтримку з боку держави створення нових університетів і коледжів та заохочували дослідження в галузі сільського господарства та промисловості, що зароджувалася. 3 березня 1863 р. Авраам Лінкольн підписує розпорядження про створення Національної академії наук (National Academy of Sciences) як організації провідних дослідників, які, в разі потреби, можуть надавати відповідні консультації уряду. Першим американським університетом, який було засновано як дослідницький, став створений у 1876 році Університет Джона Хопкінса. Пізніше було засновано Університет Кларк (1889), Стенфордський університет (1891) та Університет Чикаго (1892). У 1916 році в США створено Національну дослідницьку раду (National Research Council).

Подальша активізація наукових досліджень відбувається з початком Другої світової війни. Президент Франклін Делано Рузвельт 12 червня 1940 р. створює Національну оборонну дослідницьку раду

(National Defense Research Council), до якої увійшли провідні представники американських академічних установ. Очолив раду колишній декан інженерного факультету Массачусетського технологічного інституту Венівар Буш, якому вдалося розробити ефективну стратегію розвитку наукових досліджень у США. Активна ж федеральна підтримка дослідницьких університетів розпочинається після того, як Венівар Буш подав у липні 1945 року президенту Гарі Трумену доповідь «Наука – безмежні кордони» («Science – the Endless Frontier»).

На думку Філіпа Альтбаха, практично з моменту виникнення американські дослідницькі університети відрізнялися від німецької моделі такими рисами: 1) служіння суспільству та його інтересам проголошувалося в них найвищою цінністю; 2) організація університетів була більш демократичною, оскільки спиралася на сформовані відповідно до предметної спеціалізації кафедри; 3) у здійсненні управлінських та адміністративних функцій співробітники обирали керівництво своїх підрозділів, у той час як загальне управління університету на рівні президента та деканів здійснювалося особами, переважно призначеними спеціальними радами або урядом» [259, с. 15]. У середині ХХ ст. американська модель дослідницького університету остаточно формується та поступово стає панівною у світі. Це відбулося завдяки значним інвестиціям у дослідницьку галузь (зокрема, за рахунок державної підтримки військових технологій в умовах холодної війни), суттєвій підтримці з боку адміністрації штатів, ефективному академічному управлінню, диференціації академічної системи з ідентифікацією дослідницьких університетів на рівні кожного штату [259, с. 15].

Класична модель ідентифікації дослідницького сегменту в системі державних університетів США була створена в ході реалізації так званого Каліфорнійського майстер-плану для вищої освіти (California Master Plan for Higher Education) [308], розробленого та здійсненого під керівництвом президента системи університетів Каліфорнії Кларка Керра. Згідно з ним система університетів Каліфорнії була поділена на три сегменти: 1) 10 університетів Каліфорнії на чолі з Берклі, які приймали найкращих випускників та здійснювали дослідницьку місію; 2) 23 державні університети Каліфорнії (California State University), які присуджували бакалаврські та магістерські ступені, але не вели підготовки на докторському рівні. Також викладачі цих університетів не були зобов'язані займатися дослідницькою діяльністю. У цьому сегменті навчалися 433 000 студентів; 3) 112 комунальних коледжів з трьома мільйонами студентів, навчання в яких не передбачало заняття в подальшому дослідницькою діяльністю.

Класифікація Карнегі в редакції 1994 року рекомендувала ідентифікувати дослідницький університет за такими критеріями: 1) наявність повного комплексу бакалаврських програм; 2) особливий акцент для навчання на рівні докторантури (PhD); 3) пріоритет наукових досліджень; 4) отримання допомоги від держави у розмірі більше 40 млн доларів на рік. Усього в 1994 році в США цим критеріям відповідали 59 університетів, а їх чисельність мала тенденцію до збільшення [559]. За даними Річарда Аткінсона та Вільяма Бленпайда [272, с. 44], у 2003 році у ста провідних університетах США, які здійснювали наукові дослідження, було реалізовано 79,6% з усіх досліджень, проведених американськими університетами, 20 кращих дослідницьких університетів здійснювали 29,6% відповідних досліджень, при цьому 12 з них спиралися на державну підтримку, а вісім були приватними.

Топ-десять кращих дослідницьких університетів здійснювала 16,9% досліджень. Упродовж тридцяти років (1973–2003) витрати на науково-дослідницьку діяльність зростали досить асиметрично. Так, якщо фінансування медичних наук збільшилося з 3 до 12 млрд дол., біологічних наук – з 3 до 7 млрд дол., інженерних наук – з 1 до 5,6 млрд дол., то загальне фінансування фізичних і соціальних наук, а також наук про землю, океан, атмосферу збільшилося лише з 1 до 2 млрд дол. У той самий час чисельність аспірантів дослідницьких університетів упродовж 1983–2003 рр. збільшилася з 70 000 до 130 000, що відповідає 19% та 27% загальної кількості американських аспірантів. Близько 41% аспірантів дослідницьких університетів у 2003 році були іноземцями. Відповідно, конкуренція, особливо серед молодих науковців, зростає. Так, якщо в середньому американська Національна наукова фундація (National Science Foundation) підтримує 30% отриманих проектів, то серед молодих дослідників, щойно отримавших докторський ступень, цей відсоток становить 20.

На думку одного з провідних сучасних експертів в галузі вищої освіти Джаміля Салмі [548], саме дослідницький університет є центром сучасної академічної системи та її найбільш престижним сегментом, що знаходить відображення в 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 зазначеній галузі. Звідси – значні фінансові витрати на їх утримання. Так, розмір лише ендаумента (endowment) – фонду добровільних пожертвувань на потребу провідних західних університетів –

просто вражаючий. У Гарварді у 2012 році він становив 30 млрд дол. [369], а Принстон мав в тому самому році 16,954 млрд дол. [523].

Філіп Альтбах вважає, що, оскільки дослідницькі університети готують еліту для своїх суспільств, їх потрібно сприймати окремо від інших закладів системи масової університетської освіти. Лише ці університети мають право називатися університетами світового класу та володіти відповідним рівнем автономії, академічних свобод та сталої фінансової підтримки з боку держави [260, с. 15]. «Це – елітні, комплексні інституції з різноманітними академічними та соціетальними ролями. Вони здійснюють зв'язок між глобальною наукою та академічним життям і науковою системою певної країни. Дослідницькі університети виробляють великий обсяг нової інформації та аналітики, які не лише зумовлюють розвиток технологій, а й суттєво сприяють розумінню людської природи завдяки системі соціальних та гуманітарних наук. Вони одночасно національні інституції, що сприяють розвитку культури, суспільства, технологій, та міжнародні інституції, що є частиною глобальних інтелектуальних і наукових трендів», – наголошує пан Альтбах [259, с. 11].

До речі, чи не нагадують ці заклади своєрідні «ідеальні моделі» інститутів системи академії наук та відповідних академій, які Україна «успадкувала» від колишнього СРСР? Тож коли порушується питання про об'єднання академічних установ з освітніми, у мене виникає цілком логічне запитання: «Чи варто руйнувати те, що формально відповідає сучасним світовим стандартам в академічній галузі?». Тому розпочатий улітку 2013 року сценарій так званого реформування Російської академії здається нам надто радикальним, і тут можна погодитися з Максимом Стріхою стосовно того, що: «Україна муситиме ще сім разів подумати: а чи потрібно йти цим шляхом? Бо сучасна наука – це надскладна система, яка створюється десятиліттями. Зруйнувати її можна швидко, а відновити “з чистого аркуша” – майже неможливо (це підтверджує досвід Бразилії, Мексики, Ірландії, Туреччини, які вкладають казкові, за українськими мірками, гроші у створення в себе сучасної науки, – але досі не досягли ще й нинішнього українського рівня)» [191].

Характерними рисами дослідницького університету ХХІ ст., на думку Філіпа Альтбаха [259, с. 25], є: 1) положення на верхівці певної академічної ієрархії з відповідною підтримкою; 2) переважно державний (за винятком США та Японії) характер підтримки; 3) відсутність конкуренції з боку неуніверситетських дослідницьких установ; 4) адекватне фінансове забезпечення дослідницької діяльності; 5) стабіль-

ність бюджету; 6) висока вартість навчання та продуктів дослідницької діяльності на ринку; 7) адекватна матеріальна база. Ці положення співзвучні з тезою Джаміля Салмі [579] про те, що університет світового класу виникає там, де створюються можливості для залучення кращих студентів і викладачів з усього світу, наявні відповідні фінансові ресурси та ефективний університетський менеджмент.

На жаль, у сучасних українських умовах фінансове забезпечення функціонування дослідницького університету та забезпечення його адекватними кадрами є досить проблематичним. Більш того, має місце небезпечна тенденція до маргіналізації університетської освіти. Так, за даними соціологічного опитування «Соціально-економічний та професійний портрет українського викладача» [188], яке проводилося з 14 квітня по 19 червня 2013 р. Центром дослідження суспільства у 56 вищих навчальних закладах, 43% викладачів отримують дохід менше 3000 грн на місяць, у той час як середня заробітна плата по Україні в першому півріччі 2013 року становила 3143 грн. Зафіксована і гендерна нерівність у доходах. Так, більше 4500 грн на місяць отримують 23,9% чоловіків і лише 12% жінок. У той самий час середнє аудиторне навантаження українського викладача становить 18 годин на тиждень, що є, за інформацією авторів дослідження, найбільшим у Європі. Крім того, фінансування витрат на наукові розробки в українських університетах становило у 2012 році 7% від фінансування науки в цілому. Лише 17% українських викладачів мають публікації у країнах ЄС чи Північної Америки, і лише 14% виступали на міжнародних конференціях у цих країнах. Участь у тривалих (більше ніж три місяці) стажуваннях чи дослідницьких проектах за кордоном брали 14% викладачів.

У сучасних країнах дослідницькі університети становлять невеликий відсоток серед системи вищих навчальних закладів. Так, за даними Ф. Альтбаха та Дж. Салмі [259, с. 12], у США серед близько 4800 вищих освітніх закладів нараховується лише близько 150 дослідницьких університетів, адекватних світовому рівню, Індія має лише 10 дослідницьких університетів з 18 000 вищих освітніх закладів, а Китай – близько 100 із 5000. Як бачимо, існує реальний зв'язок між рівнем економічного розвитку країни та відсотком дослідницьких університетів у системі її вищої освіти. Великі країни мають розгалужену систему таких академічних закладів, невеликі обмежуються кількома. Значною мірою саме продукти діяльності дослідницьких університетів оцінюють провідні міжнародні університетські рейтинги, тож не дивно, що саме ці університети посідають в них найкращі позиції.

Наявність дослідницького університету в системі вищої освіти в сучасних умовах є необхідною та принциповою вимогою. Це – своєрідний локомотив не лише економічного, а й соціального, культурного, інноваційного розвитку країни. «Зв'язок освіти та науки сьогодні не просто очевидна для всіх сентенція, не тільки необхідність, створена часом, а й єдиний шлях розвитку університету. Якщо прийняти за константу думку про те, що університет завжди відрізнявся від інших навчальних закладів, і відповідно до власного призначення повинен відрізнятися й надалі, то освіта через науку – єдиний шлях сучасного університету. Саме він визначає умови інтелектуалізації нації. Без перебільшення можна сказати, що в єдності науки і освіти – майбутнє цивілізації, вирішальна умова стійкого соціального розвитку», – наголошує Тетяна Жижко [36, с. 60–61]. Оскільки подібні заклади зосереджені на виробництві фундаментального та прикладного знання, місія здійснення наукових досліджень є для них головною, хоча місія навчання теж відіграє важливу роль. Для роботи в них залучаються кращі дослідники та студенти. Відповідно, фінансування таких закладів, як і витрати на підготовку одного студента, значно вищі, ніж у традиційних університетах.

Можливість успішного створення системи дослідницьких університетів при відповідній фінансовій та організаційній підтримці продемонструвала Китайська Народна Республіка, де починаючи з 1995 року здійснюється відповідна системна робота в межах «Проекту 211» та «Проекту 985». Про ефективність подібного підходу свідчить, зокрема, той факт, що впродовж 1998–2008 років щорічна кількість наукових публікацій китайських вчених зросла з 20 000 до 112 000 робіт. Починаючи з 2008 року інтенсивну роботу зі створення вітчизняної системи дослідницьких університетів здійснює Росія. У подальшому ми будемо звертатися до аналізу відповідного досвіду.

На жаль, у сучасній Україні процес створення дослідницьких університетів нагадує попередню термінологічну метаморфозу – масове перетворення державних університетів у національні. Так, ще 17 лютого 2010 р. в Україні Постановою Кабінету Міністрів України було затверджене положення про дослідницький університет. Згідно з п. 2 цього положення: «Дослідницький університет – національний вищий навчальний заклад, який має вагомі наукові здобутки, провадить дослідницьку та інноваційну діяльність, забезпечує інтеграцію освіти та науки з виробництвом, бере участь у реалізації міжнародних проектів і програм. Статус надається зазначеному закладу з метою підвищення ролі університету як центру освіти і науки, підготовки висококваліфі-

кованих наукових і науково-педагогічних кадрів, упровадження в практику наукових досягнень, технічних і технологічних розробок, реалізації разом з іншими вищими навчальними закладами та науковими установами спільних програм за пріоритетними напрямками фундаментальних і прикладних наукових досліджень для розв'язання важливих соціально-економічних завдань у різних галузях економіки» [157].

Серед 28 критеріїв діяльності, згідно з якими даний статус надається, або підтверджується: захист не менше ніж 300 кандидатських та 50 докторських дисертацій, наявність серед штатних працівників не менше ніж 150 докторів та 500 кандидатів наук, вихід не менше ніж 200 монографій та підручників з грифом МОН, отримання не менше ніж 50 патентів та ліцензій – і все це протягом останніх п'яти років. Кількість наукових публікацій у виданнях, які входять до міжнародних наукометричних баз даних (Web of Science, SCOPUS) повинна впродовж останніх п'яти років становити не менше ніж 150 публікацій щорічно.

Та схоже на те, що цей корисний крок виявився черговою бюрократичною формальністю, не підкріпленою відповідними матеріальними ресурсами. «Модель дослідницького університету в Україні практично не опрацьована. Чинне законодавство, обмеження у фінансовій діяльності університетів, незадовільне фінансування освіти і науки обмежують саму можливість їх організації. Основними недоліками державної політики щодо кадрового забезпечення науки є нестача коштів на всіх етапах підготовки наукових кадрів та відсутність “інноваційної” культури в суспільстві як синергетичного саморегулятора розвитку дослідницького потенціалу нації. Нестача коштів пов'язана також із функціонуванням значної кількості аспірантур і докторантур, які не мають забезпечення належним науковим потенціалом. Така проблема має вирішуватися на законодавчому, нормативному й етичному рівнях», – вважає Тетяна Жижко [36, с. 322].

Отже, дослідницький університет є втіленням інноваційної парадигми в сучасній вищій освіті. Його історичне становлення простежується з моменту інкорпорації місії дослідження в класичну модель університету, розроблену в Пруссії Вільгельмом фон Гумбольдтом. Становлення сучасної моделі дослідницького університету відбувалося переважно в контексті американської системи університетської освіти за відповідної підтримки держави та бізнесу. Своєрідним доповненням моделі дослідницького університету є підприємницький університет, який адекватно адаптує цю академічну інституцію до сучасних економічних і соціальних реалій.

Просторова метаморфоза університетської діяльності



- Університет як національна інституція
- Глобалізація та дискурс інтернаціоналізації сучасного університету
- Нові моделі академічної діяльності в глобальному освітньому просторі: корпоративний і підприємницький університет

3.1. Університет як національна інституція

Виглядає закономірним, що університети — ці визнані центри інтелектуального та культурного життя — не могли залишитися осторонь процесу націоналізації та активно включаються в процес формування національних держав. Як зазначає Джон Скотт, «після 1500 року *місія націоналізації або ж служіння уряду національної держави* доповнила традиційну для університету функцію навчання. На сьогодні більшість європейських і світових університетів є національними інституціями, що є продовженням місії служіння державі, властивої для епохи раннього модерну, причому державі як вільній, так і тоталітарній. Прикладом останнього слугують нацистські та радянські університети. І праві, і ліві тоталітарні режими ХХ століття використовували вищу освіту для запровадження стрімких змін у соціальній структурі суспільства, зростання темпів індустріально-технологічного розвитку та встановлення контролю над академічною сферою з пропагандистською метою» [596, с. 11].

Однак сам процес утворення університетів як державних (або, точніше, тією чи іншою мірою пов'язаних з державою) інституцій починається значно раніше. Філіс Рідлі вважає, що першим державним університетом був створений у 1224 році Університет Неаполю «тому, що його засновник, Фрідріх II заборонив своїм підлеглим відвідувати інші університети після того, як було засновано власний. Більш того, він запропонував всім, хто навчається в інших університетах, повернутися і продовжити навчання саме в цьому закладі» [563, с. 51]. Тут ми маємо справу з яскравою спробою започаткування освітнього сепаратизму в академічній сфері, чи не так?

Французький історик Жак Ле Гофф [113, с. 127–128] як приклад подібної «сепаратистської» діяльності світських господарів (між іншим, часто узгодженої з папським престолом) називає створений у 1255 році Університет Саламанки, слідом за яким на Піренейському півострові згодом постали університети Лісабону та Коїмбре (1290), Леріди (1300), Уеске (1354), Барселони (1450), Сарагоси (1470), Валенсії (1500). Цей процес відкриття університетів був пов'язаний з Реконкістою та посиленням влади іберійський монархів. Першим університетом Центральної, Східної та Північної Європи став створений у 1347 році на прохання імператора Карла IV папою Кліментом VI Празький університет, який у 1409 році перетворився на Чеський національний університет. Потім було засновано Віденський (1365), Ерфуртський (1379), Гейдельберзький (1385), Кельнський (1388), Ляйпцизький (1409) та

інші університети. У 1364 році було відкрито Краківський університет, який пізніше отримав назву Ягелонського, у 1389 році – Університет Будапешту, а в 1477 році вже згадуваний нами Університет Уппсали. Усього ж упродовж 1200–1800 рр. у Європі було створено 172 університети. За спостереженнями Філіса Рідлі, з 1500 по 1800 рік чисельність університетів зростає з 62 до 118. За цей самий період населення Європи збільшилося з 69 до 188 млн осіб.

Показовим фактом наступу держави на університетську автономію є те, що в 1446 році один із найстаріших та найавторитетніших університетів Європи – Паризький переходить під контроль парламенту Франції. «Всемогутня держава вимагає всіх прав у соціальному житті, усіма силами стверджуючи єдність цього життя: вона має законодавчу, виконавчу та юридичну владу. Вона є універсальною: на відповідній території жодний підлеглий не може уникнути влади правителя. Світська держава не задовольняється лише тим, щоб витіснити церкву в духовну сферу. Вона претендує на певну духовну місію, право керувати і цією сферою», – коментує відповідну тенденцію Жак Ле Гофф [113, с. 131].

Тому націоналізація університету як центру зберігання, виробництва та поширення знань є неминучою, а сам університет з інституції єдиної теократичної Європи перетворюється на інституцію національної держави. «Університети стають щільно прив'язаними до держави та її органів завдяки як контролю з боку держави за власними підлеглими, так і завдяки складним умовам для навчання іноземців у середині цих інституцій. Унаслідок цього сутність та мета діяльності освітніх інституцій драматично змінюються. Університети перетворюються на джерело ідеологічної підтримки для правителів та центри професійної підготовки для тих майбутніх чиновників, які будуть обслуговувати інтереси держави і церкви», – констатує Філіс Рідлі [563, с. 52]. І далі: «Наприкінці XVI століття роль університету дуже відрізняється від його ролі в попередні віки. Університети перестають бути незалежною та інтернаціональною силою, як це було у XII та XIII століттях. Університет стає «національною» інституцією, і націоналізація університету свідчить про реальну підпорядкованість як його, так і церкви національній державі» [563, с. 53].

Свідченням «прив'язки» університетів до держави стали й обмеження мобільності викладачів, особливо характерні для італійських університетів. «Університети Італії були надзвичайно вимогливими стосовно *stabilitas loci* власних докторів. Вони очікували від викладачів постійного перебування та викладання предметів у місті, де знаходився

їх університет. Так, намісник Падуї в 1424 році проголосував, що доктори, які отримують стипендії від Падуї, за жодних обставин не повинні залишати кордони Падуї», – зазначає Естрік Габріел [361]. «У XV столітті паломництво (pilgrimage) студентів різко падає. У цей час на арені з'являються нові університети, створені за національним та регіональним принципами. З виникненням нових університетів у Священній Римській імперії у центрі та на Півночі Європи та у зв'язку з зовнішніми чинниками погіршення умов пересування все більше школярів залишається на навчання у національних та регіональних університетах», – констатують Микола Поляков та Варфоломій Савчук [152, с. 49].

Університет в умовах становлення національної держави стає, з одного боку, центром акумуляції та вивчення національної культурної спадщини, а з іншого – центром формування специфічних світоглядних та ідеологічних конструктів певного, національно обґрунтованого типу. Можна сказати, що саме університет на етапі раннього модерну є кузнею ідентичності, яка визначає специфіку того чи іншого національного (а часом і релігійного) проекту та конструює відповідну версію бачення історії. Якщо спробувати осмислити феномен університету в просторовому контексті, ми побачимо діалектичне протиріччя між національним та інтернаціональним (або глобальним) виміром його діяльності, яке драматично загострюється в наш час. Якою мірою університет в сучасних умовах, залишаючись національною інституцією, може стати активним та ефективним гравцем на глобальному освітньому полі? Як зберегти певну конкретну культурну специфіку в контексті властивої глобалізації тенденції до уніфікації? Як гармонійно поєднати відданість власній культурі з повноцінним буттям у глобальному світі?

Розглядаючи освітню політику в контексті глобалізації «згори», яка «масштабно реалізовується адептами неолібералізму починаючи з 80-х років XX сторіччя» [4, с. 36], В.П. Андрущенко та В.Л. Савельєв ідентифікують такі характерні риси: 1) запровадження лінії на посилення підзвітності, прозорості та ефективності в умовах, коли на зміну «держави добробуту» приходять «держави аудитор»; 2) приватизація, зменшення державних витрат на освіту та зростання значення інших джерел; 3) інкорпорування ринкових принципів у навчальний процес та організацію наукової роботи, що знайшло теоретичне оформлення в концепції академічного капіталізму; 4) курс на створення всеохоплюючої системи оцінювання результатів навчання та розроблення відповідних стандартів на національному, регіональному та світовому рівнях [4, с. 36–37].

Польській дослідник Марек Квек характеризує нинішню ситуацію як «кризу ідентичності сучасного університету», у зв'язку з якою набувають актуальності такі питання: «чи вимагатиме від пізньої модерності та інформаційної доби цей перехід – зменшення ролі національної держави та посилення глобалізаційних процесів – радикально нового формулювання соціальної місії та завдань Університету як закладу? Чи Університет (північноамериканського чи східноєвропейського зразка) подолає перехідну кризу довіри з боку суспільства, кризу своїх фундаментальних цінностей? Чи подолає драматичну кризу власної ідентичності за умов радикальної зміни світового ладу? Чи вистіть він перед спокусою «корпоратизації» та переходу на радше бізнесові, а не освітні засади функціонування під тиском глобалізації та її соціальних практик? Як відреагувати на зневіру в ньому громадськості та зменшення державного фінансування вищої освіти?» [53, с. 269].

Турботу стосовно подальшої історичної долі університету в контексті глобалізації висловлюють і вітчизняні дослідники. Зокрема, Олег Габріелян зазначає: «Йдеться вже не про відповідність духові часу, а про саме існування університету як феномена. Університет як соціокультурний феномен, що існує в координатах певного часу і місця, може втратити свою унікальність. Принаймні такий виклик було кинуте з боку таких нових форм освітніх послуг, як віртуальний і корпоративний університети, галузеві університети. Понад те, університет починає втрачати свої переваги і в іншій якості. Потреба у безперервній освіті покликала до життя інші інститути, здатні оперативно відгукуватися на запити ринку освітніх послуг, і це тільки верхівка айсберга. У цьому плані величезні перспективи мають ЗМІ та інші інформаційні структури» [18, с. 180]. І далі: «Глобалізація загрожує знеціненням усіх національних проєктів, одним з яких є університет. Його ідея впродовж останніх двох століть полягала в культурній місії. Університет був хранителем національного духу і в цьому підтримувався державою» [18, с. 183].

Фінські дослідники Рісто Рінне та Дженні Койвула фіксують такі модифікації бачення університету в умовах глобалізації; 1) інноваційний університет; 2) «сервісний університет» («service university»), орієнтований на задоволення потреб покупців; 3) мак-університет, принципами якого є ефективність, розрахованість, передбачуваність та контроль; 4) корпоративний університет, орієнтований на прибуток та масове поширення «академічних продуктів»; 5) підприємницький університет, який акумулює підприємницьку діяльність, структури та ставлення в рамках конкретного університету [565, с. 103].

Університет традиційно є основною соціальною інституцією, завданням якої є як поширення існуючих знань, так і виробництво знань нових. Протягом останніх десятиліть у діяльності провідних світових університетів відбувається зміщення акценту саме на науково-дослідницьку активність, але при цьому навчання залишається фундаментальним компонентом університетської місії. Іншими факторами змін в університетському середовищі став масовий характер університетської освіти та її зростаюча комерціалізація. У зв'язку з цим багато говориться про кризу традиційного розуміння університету та про необхідність його реформування відповідно до вимог сьогодення. Розгляд генези теоретичного дискурсу університету в історичній ретроспективі, на нашу думку, допоможе знайти баланс між традиційними та інноваційними складовими буття університету як соціальної інституції.

3.2. Глобалізація та дискурс інтернаціоналізації сучасного університету

Як уже зазначалося, у наш час проблеми впливу глобалізації на університетську освіту активно досліджує професор Філіп Альтбах та його колеги з Центру міжнародної вищої освіти. Зокрема, протягом останнього десятиліття вийшли його праці «Тенденції глобальної вищої освіти: основні напрямки академічної революції» [260] та «Вища освіта в новому столітті: глобальні виклики та інноваційні ідеї» [257]. На думку професора Ф. Альтбаха, ключовими факторами, які впливають на глобальний освітній простір, на сьогодні є «виникнення глобальної системи знань, в якій комунікація стає прозорою, а результати досліджень та інша інформація легко поширюються по всьому світу, використання англійської мови як головної світової мови наукового спілкування, експансія інформаційних технологій» [260, с. 3]. «Ми, викладачі, вважаємо студентів ледащими та не підготованими до сприйняття високих знань. У свою чергу, студенти сприймають наші курси як невідповідні їхнім життєвим потребам та майбутній професії. Студенти значною мірою не сприймають літературу, історію, мистецтво та філософію минулого, тому що їх власний досвід, контекст їх життя є радикально іншими. Цей контекст сформований технологіями та візуальними образами: Інтернетом, торговими молами, телебаченням, відеоіграми та рекламою. Мудрість і досвід минулого не завжди відповідає реаліям технологічної цивілізації», – констатує Річард Стіверс [616, с. 217].

У нещодавно надрукованій книзі «Інтернаціональні імперативи вищої освіти» [577] Філіп Альтбах починає розгляд відповідної проблеми саме з аналізу мовної ситуації в контексті сучасності. Показовою є вже назва першої глави: «Імперська мова: англійська як домінуюча академічна мова». У цій главі Ф. Альтбах дає такий соціально-історичний екскурс становлення гегемонії англійської мови: «Англійська мова домінує в науці, дослідницьких стипендіях та навчанні як ніколи раніше. Хоча англійська не досягла статусу латини, яка була єдиною в Європі мовою викладання та науки в XIII столітті, певні аналогії сьогодні досить помітні. Тільки після Реформації відбувається перехід від латини до національних мов у процесі викладання. До 30-х років XX століття як міжнародна наукова мова використовується німецька. До середини XX століття більшість країн використовувало національні мови для навчання та наукових досліджень. При цьому французька, німецька, російська та іспанська мови особливо активно використовувалися (і далі використовуються) для академічних та наукових публікацій, а також домінують у певному регіоні. Продовжують існувати японські, китайські, шведські та інші наукові спільноти. Проте немає сумнівів, що головна міжнародна академічна мова сучасного світу – це англійська» [265, с. 1–2].

До речі, деякі дослідники критикують нав'язливе поширення англійської мови в сучасному світі. Так, Енді Кірпатрік у статті з промовистою назвою «Інтернаціоналізація або «англізація»: медіум навчання в сучасних університетах» [433] пише про загрози місцевим мовам та академічним традиціям, які несе сучасне розуміння інтернаціоналізації. Про небезпеку формування лінгвістичної гомогенності взамін лінгвістичної різноманітності внаслідок реалізації сучасних підходів нагадує і Таїна Саарінен [578].

Професор Ф. Альтбах визначає і «ключові фактори змін» («key engines of change»), які університет як соціальна інституція зазнає в XXI ст. Це масовий характер університетської освіти в більшості країн світу; вплив на освіту інформаційних та комунікаційних технологій; дебати навколо того, є університетська освіта приватним чи суспільним благом; поява глобальної економіки знань [260, с. 11].

У своїй праці, надрукованій у 2013 році, Філіп Альтбах дещо скорочує цей перелік та ідентифікує дві основні рушійні сили світових освітніх змін – масовий характер освіти та становлення глобальної економіки знань. Він формулює «залізні закони» («iron laws») перетворення університетської освіти на масову: 1) погіршення в середньому якості університетської освіти, пов'язане зі зменшенням

фінансових витрат та уваги до підготовки студента, а також, можливо, зі зниженням інтелектуального рівня середньостатистичного студента; 2) посилення нерівності у світовому освітньому просторі — якщо ситуація в провідних університетах в середньому покращується, то в усіх інших, навпаки, погіршується. Більш того, виникають численні приватні інституції, орієнтовані на попит, які мають відверто неадекватний штат викладачів та погану матеріальну базу; 3) масовий характер вимагає диверсифікації системи освіти відповідно до запитів ринку та потреб населення. Багато країн не провели відповідну диверсифікацію, що необхідно буде зробити в майбутньому; 4) деградує якість академічної професії, вона перестає бути привабливою для «найкращих та найталановитіших»; 5) драматично поширюється приватний сектор освіти, орієнтований лише на отримання прибутку [265, с. 10].

На думку Філіпа Альтбаха, стрімко поширюється в сучасному світі і практика академічного франчайзингу, коли провідні університети дозволяють на певних умовах видавати власні дипломи партнерам і представникам в інших країнах. Так, лише у Великобританії у 2008 році було підписано більше ніж 400 договорів академічного франчайзингу. «Франчайзинг — це забезпечення навчальними програмами та ступенями без безпосередньої участі їх «господаря». У цьому сенсі франчайзинг робить те саме, що й МакДональдс. МакДональдс продає право на бренд та пакет жорстких вимог і стандартів. Тому смак бігмаку в Чикаго та Шанхаї не відрізняється. Єдина відмінність Макдональдсу від освітнього франчайзингу полягає в тому, що він інвестує в неї прилади, обладнання та певні корпоративні стандарти, у той час як освітній франчайзинг потребує лише оренди місця з дуже незначними інвестиціями», — наголошує він [262, с. 7–8].

Підсумовуючи аналіз реалій глобального освітнього простору, австралійський дослідник Саймон Маргінсон зазначає: «Глобальна вища освіта виробляється та споживається в межах всесвітньої університетської ієрархії, у якій нерівність між дослідницькими університетами, як і нерівність між націями — і потоки людей, капіталів та знань, пов'язані з цією нерівністю, — необхідні для глобальних перегонів. Нації-експортери збагачуються від відсутності можливості надання якісних освітніх послуг у нових націях, що призводить до подальшого знецінення систем вищої освіти останніх. Англомовні нації отримують переваги завдяки домінуванню англійської мови. Ця глобальна ієрархія не є обов'язковою для спільних дослідницьких проектів або некомерційного обміну студентами. Але без такої системи неможливо говори-

ти про статусні переваги, а отже — про світову соціальну конкуренцію в галузі вищої освіти» [469, с. 35].

Тож можна констатувати, що наприкінці ХХ ст. у світі відбувається фактичне формування глобального освітнього простору. Посилення взаємної залежності держав, експансія комунікаційних та інформаційних технологій, комерціалізація освіти зумовлюють те, що провідні університети США та інших країн долають національні кордони, конкуруючи та залучаючи кращих викладачів, дослідників і студентів вже на світовому масштабі. Отже, на зміну націоналізації, розуміння університету як центру формування легітимних практик національної культури та виховання громадян відповідно до цих практик приходиться місія інтернаціоналізації.

Процес інтернаціоналізації, його основні форми та можливі наслідки є предметом бурхливих дискусій у західній академічній літературі. Одна з провідних сучасних експертів у галузі інтернаціоналізації вищої освіти Джейн Найт [435, с. 5–6] зазначає, що цей популярний термін має різне значення для різних людей та використовується для позначення різних процесів. Для одних це сукупність міжнародних заходів — таких, як академічна мобільність для викладачів та студентів; спільні проекти з зарубіжними колегами; міжнародні академічні програми та дослідницькі ініціативи. Для інших це продаж освітніх послуг в інші країни шляхом франчайзингу чи створення відокремлених кампусів з використанням як технік безпосередньої взаємодії, так і численних технологій дистанційного навчання. Ще одна група розуміє інтернаціоналізацію як процес реалізації власних проектів на міжнародному освітньому ринку. Сама Джейн Найт пропонує розглядати інтернаціоналізацію як «включення міжнародного, міжкультурного та глобального компонента до мети, функцій і процесу набуття вищої освіти» [435, с. 11].

«У новому тисячолітті інтернаціоналізація стала популярною та широко використовуваною концепцією, причому в різних контекстах і для вирішення різних завдань. Але, по суті, вона залишається суперечливою та не зовсім зрозумілою. Урядовці в Європі, Північній Америці та Австралії заохочують або навіть примушують університети до активізації міжнародного співробітництва. Організуються освітні ярмарки та міжнародні конференції з тисячами учасників, підписуються амбітні міжуніверситетські угоди, значні фінансові ресурси вкладаються в цю справу, тисячі студентів та викладачів знайомляться з академічною практикою за кордоном», — так описує ситуацію з інтернаціоналізацією у 2004 році шведський дослідник Йонас Стір [615, с. 83].

Дискурс інтернаціоналізації починаючи з 80-х років ХХ століття поступово формується на основі досліджень у галузі «міжнародної освіти» («international education»), яким в порівняльній педагогіці традиційно позначали «академічні дисципліни, предметом яких є порівняльні дослідження різноманітних освітніх систем, існуючих у світі» [315, с. 185] і вже в 90-ті роки ХХ століття стає ключовим напрямом розвитку університетської освіти провідних західних країн.

Як зазначає Хуго Хорта, «протягом останніх десятиліть двадцятого століття тема інтернаціоналізації постійно набувала ваги та все більше привертала увагу дослідників та управлінців. Для вищої освіти, а точніше, для провідних національних університетів, орієнтованих на дослідницьку діяльність, швидкі зміни в освітньому середовищі означали необхідність все більш активно співпрацювати та конкурувати на глобальному рівні. Це, крім інших наслідків, призвело до того, що в умовах глобальних освітніх перегонів їх беззаперечне лідерство в межах власної освітньої системи значило менше, а часом значно менше, ніж раніше. Як наслідок, інтернаціоналізація вищої освіти та відповідних інституцій стала вирішальним стратегічним пріоритетом» [400, с. 387–388]. Цей фактор стає дедалі більш впливовим, адже, як зазначає Саймон Марґінсон, саме «вища освіта та дослідження становлять визначальну складову побудови успішних національних проектів та національних стратегій, які є запорукою інтеграції в глобальний простір» [469, с. 36]. Згідно з визначенням, запропонованим ЮНЕСКО, «інтернаціоналізація є однією із форм, в яких вища освіта відповідає на можливості і проблеми глобалізації. Інтернаціоналізація охоплює багато питань, серед яких навчальні програми, процес викладання та навчання, дослідження, інституційні угоди, мобільність викладачів і студентів, різноманітні форми співробітництва та багато інших» [390, с. 6].

З метою зрозуміти різноманітні контексти, в яких здійснюються практики інтернаціоналізації в сучасних умовах, Йонас Стір пропонує розглянути ідеологічні доктрини, які її обґрунтовують. Він вважає за доцільне розглядати їх як певні ідеальні конструкції, які «скоріше, є значеннями, якими оперують у дискусіях про інтернаціоналізацію, ніж ексклюзивними категоріями. Більш того, університети та інші академічні структури не обов'язково поділяють одну з цих ідеологій, скоріше, їхні підходи балансують між ними. Так само і співробітники одного університету можуть бути адептами різних ідеологій інтернаціоналізації» [615, с. 88]. На думку шведського дослідника, ідеологіями, що обумовлюють наші дії та процеси прийняття рішень, є ідеалізм, інструменталізм та едукціоналізм (educationalism).

Ідеалізм виходить з позиції, що інтернаціоналізація є незаперечним благом *per se*, та викликає створення більш демократичного та рівноправного світу. Однак, як зазначає Йонас Стір, при цьому інтернаціоналізація тлумачиться дещо односторонньо — як поширення західних культурних підходів і цінностей, що може призвести до західного культурного імперіалізму та відповідної глобальної гегемонії. Інструменталізм розглядає інтернаціоналізацію в контексті прагматичних економічних цілей, як інструмент збільшення прибутків, економічного зростання та сталого розвитку. Нарешті, едукціоналізм розглядає інтернаціоналізацію як механізм особистого розвитку викладачів і студентів завдяки освоєнню нових академічних підходів та практик [615, с. 88–93].

Специфіку відповідних ідеологій інтернаціоналізації Йонас Стір конкретизує у формі таблиці (табл. 3.1) [615, с. 94].

Безперечно, 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 у національному контексті, виявляється неконкурентоспроможним в контексті світовому. Це — важкий, болісний і тривалий процес, рефлексії якого присвячені численні праці, зокрема, відома книга Біла Рідінгса [557]. Але

Таблиця 3.1. Специфіка ідеологій інтернаціоналізації за Йонасом Стіром

Ідеологія	Ідеалізм	Інструменталізм	Едукціоналізм
Мета	Створення кращого світу	Сталий розвиток	Освіта (у більш широкому розумінні)
Фокус	Моральний світ	Глобальний ринок	Індивідуальне навчання
Цілі	Взаєморозуміння, повага, толерантність; соціальні зміни; перерозподіл багатства	Економічне зростання, прибутки, нові компетенції, обмін технологіями	Збагачене навчання, особистий розвиток, нові знання та перспективи
Стратегії	Створення глобальної системи знань; стимулювання взаєморозуміння та взаємодії	Залучення іноземних платних студентів; розроблення професійних тренінгів; стимулювання досліджень, орієнтованих на ринок	Стимулювання самосвідомості та саморефлексії; здобуття міжкультурних компетенцій

чи не найгірше управлінське рішення в даній ситуації – ігнорування глобальних освітніх процесів. Своєрідна академічна інтроверсія, свідоме «відключення» власної освітньої установи від глобальних освітніх тенденцій та процесів призводить до ізоляції, яка виштовхує на периферію цивілізаційного розвитку не лише освітню систему, а й суспільство в цілому.

До того ж, як зауважує Хуго Хорта, «університети, які раніше за інших заявили про себе в глобальних освітніх перегонах, мають фору у цих змаганнях. Це відбувається тому, що вони належать до країн з домінуючою науковою системою, мають більше ресурсів для здобуття міжнародного визнання та активних дій у міжнародному просторі. Вони створюють певний бренд, і тому автоматично вважаються такими, що можуть називатися “університетами світового класу”» [400, с. 289]. Він також вважає, що держава зацікавлена в підтримці амбіцій своїх кращих університетів стати частиною глобального освітнього простору: «У глобальному світі вищої освіти більшість національних урядів зацікавлена в тому, щоб мати щонайменше один університет, який би вважався міжнародним дослідницьким університетом і був би здатним до глобальної конкуренції та співпраці з аналогічними закладами з інших країн» [400, с. 297].

У той самий час не варто ігнорувати проблемні моменти, пов'язані з інтернаціоналізацією та глобалізацією. «Невизначеність гуманітарних цінностей, яка надає новій універсальній культурі, що формується в процесах глобалізації, надлюдський, а подекуди й нелюдський характер, ослаблює її культурні функції. Ця нова культура (поки що) неспроможна стати основою світу цінностей і виконувати функції породження смислу і надання сенсу предметним формам існування людини та її діяльності. Культури, що існують у національно-державних кордонах, тут виступають поза конкуренцією, а отже, немінучими є суперечності між об'єктивними процесами глобалізації, якими супроводжується процес народження нового світу третього тисячоліття, і культурами з їх глибинними релігійними і світоглядними основами», – цілком слушно зауважує Василь Кремень [71, с. 196].

До того ж популярність терміна, можна сказати, мода на інтернаціоналізацію призвела до розмиття меж цього поняття та певної аморфності його змісту. Як зазначає Джейн Найт, «по мірі «дорослішання» інтернаціоналізації вона стає все більш важливим і складним процесом. У той самий час концепція інтернаціоналізації набуває дедалі більш неузгодженого та внутрішньо суперечливого характеру. Вона вже відсвяткувала свій «медовий місяць» і міцно інтегрована як у програ-

ми та стратегії розвитку університетів, так і в систему пріоритетів національної освітньої політики. Це свідчить про те, що інтернаціоналізація цілком легітимована у сфері політики, практики та досліджень у галузі вищої освіти. Водночас існує й зворотний бік цієї високої репутації, коли інтернаціоналізацією називають усе, що має стосунок до глобальної, міжкультурної та міжнародної діяльності» [434, с. 14]. На думку дослідниці, стосовно інтернаціоналізації в академічному товаристві вже сформувалися певні міфи, серед яких: 1) думка, що збільшення кількості іноземних студентів створює інтернаціоналізовану інституційну культуру та програми навчання; 2) переконання в тому, що міжнародна репутація є показником якості освіти; 3) ідея, що велика кількість міжнародних договорів та включення в професійні мережі свідчить про успішну інтернаціоналізацію; 4) розгляд акредитації з боку іноземної (переважно американської) інституції як свідчення інтернаціоналізації та 5) розгляд активного міжнародного брендингу як атрибуту успішної інтернаціоналізації [434, с. 14–15].

Отже, сучасна освіта фактично долає національні межі, і в просторі, що виникає поза цими межами, відбуваються активні процеси пошуку нових форм, змістів, методів, парадигм навчання та дослідження. Так, термін «транснаціональна освіта» був легітимований ще у 2000 році в Кодексі прийнятних практик поширення транснаціональної освіти («Code of good practice in the provision of transnational education»), прийнятому Радою Європи та ЮНЕСКО. Згідно з цим документом транснаціональна освіта являє собою «всі типи програм й освітніх послуг вищої освіти (включаючи дистанційне навчання), у яких студент знаходиться в іншій країні, ніж інституція, що надає освітні послуги» [560]. На думку Найджела Хілі, «в університетському контексті інтернаціоналізація найбільш пов'язана з функцією навчання та переорієнтацією з виробництва місцевої продукції, що задовольняє вимоги локального покупця, до виробництва транснаціонального освітнього продукту, який задовольняє вже покупця глобального» [386, с. 334]. Можна додати, що в сучасних умовах поняття «місцевого освітнього продукту» поступово втрачає свій сенс, адже цей продукт дедалі більше має бути адекватним продукту глобальному.

Поняття інтернаціоналізації активно використовується як один із базових індикаторів при розробленні міжнародних і вітчизняних університетських рейтингів. Так, у започаткованому у 2010 році рейтингу Таймс – Томсон Рейтер інтернаціоналізація поряд з оцінкою науково-дослідницької діяльності, оцінкою інституціональних характеристик університету та його економічної та інноваційної активності,

є одним із чотирьох основних критеріїв. Індикатори, за якими оцінюється цей критерій, — це співвідношення вітчизняних та іноземних студентів і співвідношення вітчизняних та іноземних викладачів. Загальна вага критерію інтернаціоналізації становить 10% загальної ваги даного рейтингу [648]. Містить цей критерій і один із провідних вітчизняних університетських рейтингів «ТОП 200 Україна», який оцінює рівень інтернаціоналізації за кількістю іноземних студентів, а також членство університетів у міжнародних асоціаціях університетів, у Великій хартії університетів, у Євразійській асоціації університетів, у мережі університетів Чорноморського регіону, у Міжнародній асоціації університетів. Зведення інтернаціоналізації до формального членства в міжнародних організаціях, на нашу думку, має проблематичний характер. Зокрема, автор даної монографії критикував це положення ще у 2007 році. А розробники російського Національного рейтингу університетів пропонують для визначення рівня інтернаціоналізації університетів цієї країни використовувати такі індикатори: а) доля іноземних студентів серед загальної кількості студентів; б) частка освітніх програм, які пройшли міжнародну акредитацію; в) частка освітніх програм на іноземних мовах; г) оцінка глобальної популярності сайту: Alexa.com Global Traffic Rank; д) місце університету в рейтингу Webometrics [135]. Ці індикатори, дійсно, дозволяють виміряти та порівняти функціональну діяльність університетів у міжнародній галузі.

За даними Філіпа Альтбаха, станом на 2013 рік у світі за межами власної країни навчається 2 млн студентів, і ця цифра у 2025 році збільшиться до 8 млн осіб. Суттєво збільшується й кількість студентів, які навчаються в регіональних кампусах або отримують подвійні дипломи, а також тих, хто проходить стажування за кордоном. На його думку, «доступність переїздив, сучасні інформаційні технології, використання англійської мови та глобалізація навчальних програм суттєво збільшила мобільність науковців. Однак, хоча поступово «втеча мізків» перетворюється на «обмін мізками», у виграшу від цього процесу залишаються традиційні академічні центри» [265, с. 9–10].

Крізь призму глобалізації університетського життя розглядають процес інтернаціоналізації Венді Чан та Клайв Діммок. Погоджуючись з визначенням інтернаціоналізації, запропонованим Джейн Найт, вони доходять до висновку, що інтернаціоналізація як процес означає створення певного механізму, моделі або ж алгоритму входження освітньої інституції до глобального освітнього простору. Дослідники розглядають три подібні моделі: 1) інтернаціоналістську, універсалістську модель, яку, на думку авторів, наслідують британські університети; 2)

транслокальну модель, яка значною мірою спирається на націоналістичні цінності та бажання домінувати лише в певному, обмеженому регіоні (автори досліджують цю модель на прикладі університету Гонконгу) та 3) глобальну модель, або ж модель успішної інтернаціоналізації національних інституцій у світовий простір [298, с. 201]. Остання модель є, на думку авторів, ідеальною моделлю інтернаціоналізації, своєрідною формулою майбутнього для даного процесу.

Аналізуючи вплив інтернаціоналізації впродовж останніх років на один із провідних приватних дослідницьких університетів США (у статті, з етичних міркувань, його названо «приватний університет»), Неллі Стромкіст ідентифікує такі зміни: «1) залучення більшої кількості іноземних викладачів та студентів; 2) конвергенція шкіл у питаннях управління, навчальних планів та відбору викладачів та студентів; 3) зростання кількості «зірок» серед професури для поліпшення позицій у рейтингах та залучення додаткових студентів; 4) стале збільшення адміністративних посад, адже інтернаціоналізація потребує спеціалізованого знання інших регіонів; 5) розширення ринку студентів, яке призводить до розмивання меж між навчанням та дослідженням, а також до залучення дедалі більшої кількості професорів і дослідників на тимчасові посади» [617, с. 100].

Слід зазначити, що інтернаціоналізації вітчизняної системи університетської освіти приділено значну увагу в нещодавно оприлюдненому проекті Концепції розвитку освіти України на 2015–2025 роки. Зокрема, цим проектом передбачається: «4.2.3. Запровадити протягом 2015–2020 років комплекс заходів, спрямованих на системне заохочення наукової і професійної активності викладачів, їх академічної мобільності (міжнародної і внутрішньої), розширення практик творчих відпусток та стажування (зокрема, за кордоном), підтримку вітчизняних наукових видань, скеровану на включення їх до провідних наукометричних баз. 4.2.4. Запровадження практики участі іноземних викладачів у навчальному процесі українських університетів – 15% до 2020 року, 30% до 2025 року освітніх програм, в реалізації яких беруть участь іноземні викладачі з країн ЄС та ОЕСР. Оволодіння вітчизняними викладачами новітніми інтерактивними, індивідуалізованими, командними та проектними навчальними технологіями спільного вироблення нового знання» [161]. У разі ухвалення цього проекту та розроблення відповідної правової бази й механізму фінансування, ці кроки, безперечно, сприяли б інтернаціоналізації вітчизняної системи університетської освіти.

Тож на «просторовому перехресті» університетської місії ми можемо говорити про місію націоналізації, унаслідок чого університет

стає провідною інституцією культурного сепаратизму, формування етнічно та відповідним чином ідеологічно забарвленого освітнього простору, а також фактично головним центром формування дискурсів національної культури. Університет відіграє роль необхідного інструменту становлення національних держав і впливовим фактором їх легітимації. Однак глобалізація повертає університету визначальний універсальний вимір, який він мав на етапі свого виникнення за часів пізнього Середньовіччя. Як наслідок, сутнісною складовою місії університету XXI ст. стає інтернаціоналізація, у контексті якої університет є фактором інтеграції економічних, політичних і соціальних систем власних країн у світовий контекст та основним ретранслятором глобальних цінностей, підходів та технологій на рівні тієї чи іншої держави.

3.3. Нові моделі академічної діяльності в глобальному освітньому просторі: корпоративний та підприємницький університети

Відповіддю системи вищої освіти на виклики сучасності стала поява і розвиток нових форм університетської діяльності, які більш адекватно відповідають реаліям сьогодення. Дослідницький університет, який ми вже розглядали в главі, присвяченій темпоральній метаморфозі університетської діяльності в умовах сьогодення, є типовим прикладом подібної відповіді. Та в просторовому контексті варто, на нашу думку, розглянути такі форми університетської освіти, як підприємницький та корпоративний університет.

«Маркетингізація, приватизація, комерціалізація та депрофесіоналізація – зазвичай, цими словами описують зростаючий вплив ринкової логіки на вищу освіту», – зазначає Майкл Саудер [586, с. 540]. Підприємницький університет (*entrepreneurial university*), зосереджений на ефективному менеджменті університету з метою його успішного позиціонування як центральної інституції економіки знань і впливового гравця на ринку праці в національному та глобальному масштабі сьогодні є популярним предметом дискусій експертів у галузі освіти.

Слід зазначити, що сам термін «підприємництво» з'явився порівняно недавно: уперше його використовує вже згаданий нами автор терміну «інновація» відомий австро-американський економіст Йозеф Шумпетер у надрукованій у 1911 році роботі «Теорія економічного розвитку» [215]. На думку Шумпетера, характерними рисами підприємництва є винахідливість, наполегливість у досягненні поставленої

мети, готовність ризикувати. Феномен підприємництва можна вважати провідним фактором, що визначає радикальні цивілізаційні зміни в ХХ та ХХІ ст. З філософського погляду протягом останніх десятиліть засвідчується не лише активне зростання виробництва товарів і послуг, а й формування нових потреб виробництва та релевантних їм споживацьких практик. Таким чином, на світоглядному рівні інститути підприємництва, у першу чергу структури великого бізнесу, виходять на поле, яке традиційно обслуговувалося освітніми інституціями взагалі та структурами університетської освіти зокрема.

Взаємодія освітнього й бізнесового середовища є цікавою проблемою як з погляду історичної ретроспективи, так і сучасного стану цивілізації, що характеризується радикальними змінами її фундаментальних інституцій. Яскравим втіленням подібної взаємодії є дві моделі університету, які можна розглядати як формалізовані виклики стану *status quo*, репрезентованого класичними університетськими моделями доби модерну, найбільш відомою з яких є модель, запропонована на початку ХІХ століття Вільгельмом фон Гумбольдтом.

По-перше, це модель підприємницького університету, сутність якої полягає в імплементації принципів існування бізнесового середовища до академічної сфери. Підприємницький університет кидає виклик традиційній, ретроорієнтованій університетській моделі, озброюючись натомість визначальними принципами функціонування бізнесового середовища. Дещо спрощено можна сказати, що підприємницький університет — це університет, який цілеспрямовано намагається «грати на рівних» у бізнесовому середовищі. «Одним із шляхів швидкого реагування на запити економіки та промисловості може стати використання низкою університетів і технічних вишів із програмою, наближеною до університетів, моделі “інноваційного”, або “підприємницького університету”. Зміцнення позицій “Entrepreneurial university” при загальносвітовій кризі університетської системи, зменшенні обсягів державного фінансування, при ще значній залежності від держави змушує університети шукати інші шляхи стабілізації свого фінансового стану. Цей процес почався в Європі 10–15 років тому і має приклади накопиченого позитивного досвіду» — зазначали ще у 2004 році вітчизняні дослідники Микола Поляков та Варфоломій Савчук [152, с. 261–262].

По-друге, це модель корпоративного університету, яка, навпаки, намагається запозичити форми, принципи існування та структури побудови інституцій вищої освіти в бізнесове середовище. Тобто корпоративний університет — це університет, який створюється всередині

певного бізнесового середовища задля розвитку та вдосконалення його людського капіталу та посилення конкурентоспроможності відповідних організаційних структур. Його поява свідчить про спробу (як доводить подальший розвиток – досить успішну) інтегрувати в корпоративне бізнесове середовище як складові елементи функції, які традиційно виконувала університетська освіта. І цей процес особливо активізувався в останні десятиліття.

За спостереженнями американських дослідників Френка Розермела, Шанті Агінга та Лін Хуана [572, с. 695–696], за період після прийняття Акту Бейха–Доула [285] та аналогічних законодавчих ініціатив, що сприяли розвитку університетського підприємництва, обсяг відповідної літератури помітно зростає. Так, за період з 1981 по 2005 рік у 28 наукових журналах було надруковано 173 статті, присвячені розгляду університетського підприємництва. Причому 127 з них з'явилися в період між 2000 та 2005 роками, а 50 статей – в 11 спеціалізованих випусках журналів, присвячених університетському підприємству. У цьому досить значному обсязі літератури лише 4 статті (2%) мали суто теоретичний характер, а 9 статей (5%) були присвячені огляду відповідної літератури. Найбільш популярні теми статей – підприємницький дослідницький університет (86 статей (50%)); створення нових фірм (42 статті (24%)) та екологічний контекст та інновації (29 статей (17%)). За межами США вийшло 77 статей (45%), переважно у Великобританії (26), Швеції (14) та Бельгії (11).

Характеризуючи Акт Бейха–Доула, Крейг Калхун зазначає: «Закон був відповіддю на побоювання про зниження конкурентоздатності американської економіки, особливо в контексті успіхів Японії, й до того ж відповідав бажанням бізнесових та деяких університетських лідерів. Завдяки закону мали зрости обсяги патентування продуктів академічних досліджень, фінансованих федеральним урядом. Університети вже давно мали зв'язки з бізнесом, але цей закон не лише спонукав до більш фундаментальної інтеграції з бізнесом, але й спричинив тенденцію оперувати самим університетом як бізнесом» [49].

На думку німецьких дослідників Пітера Вейнгарта та Сабіни Маасен, підприємницький університет може бути визначений завдяки чотирьом організаційним елементам: 1) реальному механізму оцінки організаційної діяльності; 2) тенденції до формулювання власних організаційних цілей; 3) працюючим процедурам та практикам реалізації цих цілей та 4) професійному університетському менеджменту [682, с. 77–99]. Показово, що безпосередньо пов'язаний з підприємництвом маркетинговий аспект університетської діяльності оцінює новий рейтинг

Таймс — один із найвпливовіших рейтингів світових університетів. Зокрема, серед його індикаторів — розмір прибутку від науково-дослідної діяльності в перерахунку на одного наукового співробітника.

Російські дослідники Г. Константинов та С. Філонович пропонують таке визначення підприємницького університету: «це вищий навчальний заклад, який систематично докладає зусиль щодо подолання обмежень у трьох сферах — генерації знань, викладанні та втілення знань на практиці — шляхом ініціювання нових видів діяльності, трансформації внутрішнього середовища та модифікації взаємодії з зовнішнім середовищем» [63, с. 55]. Нам імпонує це визначення, адже в ньому вдало висловлена властива підприємницькому університету інтенція до експансії, виходу за власні межі, розширення простору власного існування у функціональному сенсі. Своєрідне подолання меж, причому не лише гносеологічних, а й меж існуючих соціальних практик, — ось визначальний принцип діяльності підприємницького університету.

Генрі Іцкович розглядає виникнення підприємницького університету як результат розширення університетської місії внаслідок другої академічної революції (перша академічна революція, на його думку, відбулася, коли до місії навчання приєдналася місія наукового дослідження). Поява Массачусетського технологічного інституту та Стенфордського університету стала «першою ластівкою» становлення академічного підприємництва. На його думку, специфіка дослідницької роботи співробітників цих та інших університетів за умов відсутності державної підтримки була подібна до діяльності маленьких фірм, в якій сім-вісім осіб під керівництвом професора здійснюють дослідження, використовуючи зовнішнє фінансування. «У США дослідницький університет виникає «знизу», тоді як у Європі становлення академічного підприємництва є феноменом, нав'язаним університетському керівництву «згори» з метою подолання інноваційного відставання. Академічне підприємництво стає функцією, часом стимулюючою, а часом гальмуючою перехід до економіки знань», — наголошує Генрі Іцкович [334, с. 109]. «Існує своєрідний симбіоз між знанням та капіталом — різноманітні форми капіталу: економічний, людський та інтелектуальний передбачають створення нових знань, а знання є фундаментом акумуляції капіталу», — зазначає він у надрукованій у 2013 році статті з промовистою назвою «Коли знання одружується з капіталом: народження академічного підприємства» [353, с. 56].

Розглядаючи університет як суб'єкт підприємницької діяльності, варто, напевно, визначити, які продукти (результати діяльності) він

може представити на ринку. Ми вже згадували Едварда Хілла та Ірину Лендел [396, с. 223–243], які ідентифікують сім різновидів таких продуктів: 1) освіта; 2) контрактні дослідження; 3) культурні надбання; 4) кваліфікована праця; 5) поширення певних технологій; 6) створення нових знань; 7) нові продукти та галузі виробництва. «Ці продукти стають ринковими товарами, які продаються на регіональному та національному ринках або стають складовою економічного капіталу зростання певного регіону», – зазначає Ірина Лендел [454, с. 212].

Безперечно, комерціалізація університету, яка закономірно властива підприємницькій моделі, має як позитивні, так і негативні риси. На думку Дерека Бока [13, с. 56–72], у сучасних умовах переважають «мінуси», серед яких: підрив академічних стандартів, збитки для академічної спільноти, загроза репутації навчального закладу. Серед позитивних аспектів комерціалізації він називає фінансові прибутки університетів та стимули для подальшого розвитку. На позитивних аспектах розвитку підприємницьких університетів в Україні зосереджує увагу Тетяна Жижко: «Перехід України до ринкових відносин розкриває свободу особистості, сприяє реалізації її соціальних, економічних і духовних інтересів, виступає одночасно і як основа для зростання національного багатства. За умов ринкових відносин від закладів освіти вимагається швидке реагування, тому основною вимогою до випускників є здатність швидко адаптуватися до нових ринкових реалій. Загалом для такої значимої ролі підходить модель підприємницького університету» [36, с. 274].

Іншим прикладом своєрідної «трансструктурної мутації», що виникає в зоні активної взаємодії між бізнесом та вищою освітою, є корпоративний університет (corporate university). Це певною мірою пов'язане із трансформацією основних форм знання, що відбувається впродовж історичного розвитку європейської цивілізації, яку я детально розглядав в одній зі статей [101]. Тож не дивно, що походження корпоративного університету, його специфіка порівняно з традиційними інститутами вищої освіти, а також перспективи розвитку цієї «спільної дитини» університетського та бізнесового середовищ протягом останніх десятиліть активно досліджується в західному академічному дискурсі.

Досвід розбудови корпоративних університетів на етапі становлення цієї моделі університетської освіти та їх роль у високоякісному кадровому забезпеченні відповідної діяльності детально проаналізовано в книзі Джин Мейстер «Корпоративні університети: уроки формування робочої сили світового класу» [478]. Визначаючи корпоративний університет як «стратегічну парасольку» для вдосконалення та освіти

співробітників, споживачів і поставщиків з метою реалізації організаційних стратегій, авторка наголошує, що саме ця модель буде найбільш затребуваною у XXI ст. Вона детально аналізує, як працює модель корпоративного університету, специфіку запропонованих ним навчальних програм, форми взаємодії корпоративного університету з основними цільовими аудиторіями.

У контексті розвитку форм і методів університетської діяльності розглядає корпоративний університет Едді Бласс [293]. Він також провів детальне порівняння традиційного університету та корпоративного університету, матеріали якого ми будемо використовувати в подальшій статті [279]. Оптимістично оцінює перспективи розвитку корпоративних університетів та їх важливе стратегічне значення для побудови ефективно економіки знань Мартіжн Радемекерс [546]. У той самий час деякі західні дослідники, наприклад Стенлі Аронович [269] та Генрі Жиро [366] звертають увагу на те, що корпоративний університет загрожує фундаментальним принципам побудови університетської освіти, перетворюючи її на комплекс професійно орієнтованих тренінгів.

Перші спроби цілеспрямованої інституційної інтеграції освітніх структур у бізнесове середовище відбуваються майже сторіччя тому. У 1914 році провідні американські компанії «Дженерал Електрикс» та «Дженерал Моторс» започаткували для власних співробітників систему внутрішніх тренінгів, метою яких було вдосконалення професійної майстерності. У подальшому це зумовило появу відповідних корпоративних шкіл з акредитованими програмами підготовки фахівців [330]. Проте знадобилося більше ніж 40 років для того, щоб на основі цих структур виник перший в світі корпоративний університет. Це відбулося в 1956 році в Кротонвіллі (Нью-Йорк) – саме тоді розпочав свою роботу корпоративний університет компанії «Дженерал Електрикс», який існує до цього часу, відіграючи роль епіцентру відповідної корпоративної культури та щорічно приймаючи на навчання тисячі співробітників і партнерів компанії [669]. Отже, провідна транснаціональна компанія США певною мірою та, безперечно, з певними обмеженнями інтегрувала у власну структуру один із найстаріших соціальних інститутів європейської цивілізації з безперервною історією.

Подальший розвиток корпоративних університетів довів, що це кентавричне, на перший погляд, створіння виявилось не лише життєздатним, а й перспективним та високоефективним. Тільки за період з 1993 по 2001 рік кількість корпоративних університетів збільшилася з 400 до 2000, а у 2010 році їх чисельність досягла 3700 [387]. «Швидке зростання кількості корпоративних університетів починаючи з 1990-х

років довело, що це не лише данина моді. Корпоративні університети змогли перетворитися з простих підрозділів для проведення тренінгів на центри трансферу та обміну знаннями, а також інноваціями — як всередині компаній, так і між ними», — зазначає голландський дослідник Мартіжн Радемекерс [133; 546]. Тенденцію до зростання кількості корпоративних університетів та підвищення їх значення в системі освіти відзначають і російські дослідники А. Мінзов та Є. Черемісіна: «Сьогодні корпоративні університети створюються та існують в багатьох випадках завдяки підтримці власників компаній. Та, хоча їх чисельність значно менша, ніж загальна частина ВНЗ Росії, вони з кожним днем справляють все більш відчутний вплив на всю систему вищої та середньої освіти» [128, с. 69]. Причиною виникнення та поширення корпоративних університетів у наш час сучасні експерти вважають бажання систематизувати функцію проведення тренінгів, максимізувати інвестиції в освіту, ініціювати організаційні зміни, поширити спільну культуру та цінності, підвищити працездатність працівників та конкурентоспроможність на ринку праці [387].

У той самий час деякі західні дослідники, наприклад Стенлі Ароновіч та Генрі Жиро [269], критикують як корпоративний університет, так і взагалі корпоратизацію системи університетської освіти, яка, на їхню думку, відбувається в межах властивого неоліберальним підходам тріумфу ринкових відносин та усунення держави від регуляторних функцій. «У корпоративній культурі соціальні аспекти життя інтерпретуються в контексті індивідуальних або економічних підходів, що девальвує демократичні імпульси або ж «розчиняє» їх у ринкових імперативах. Це загрожує як розумінню демократії як фундамента наших прав і свобод, так і призводить до переосмислення значення та завдань освіти», — вважають науковці [269, с. 334].

Стосовно універсального визначення корпоративного університету в академічній літературі існують різні думки. Едді Бласс вважає, що це пояснюється тим, що «з моменту свого виникнення корпоративний університет існував у різноманітних формах та орієнтувався на різні цілі залежно від організації, у якій він виникав, тому важко висловити його сутність в одному реченні» [293, с. 61]. У своєму дослідженні він спирається на визначення Тейлора та Філіпса (2002), які вбачають вигоди феномену корпоративного університету «в намаганні об'єднати освіту та роботу разом з метою оптимальної вигоди для обох» [293, с. 61]. Розглядаючи відмінності між традиційним публічним університетом та корпоративним університетом, Едді Бласс узагальнює результати власного дослідження у формі таблиці [293, с. 63] (табл. 3.2).

У якій формі існують корпоративні університети в нашій країні? На думку Д. Ісакової та Є. Шкарпової, «в Україні “корпоративний університет” – це, скоріше, метафора, що передбачає комплекс програм

Таблиця 3.2. Відмінності між традиційним публічним та корпоративним університетом згідно з дослідженнями Едді Бласса

	Публічний університет	Корпоративний університет
Назва	Походить від академічної спільноти, що об'єдналася в корпорації під назвою Universitas	Назва відображає внутрішню навчальну культуру і спільноту
Історичне підґрунтя	Середньовічне та класичне коріння. Старий університетський сектор, що розвивався в XVII–XIX ст. та новий університетський сектор починаючи з XX ст., якому властивий масовий характер	Походить від внутрішніх тренінгів та освітніх підрозділів; пропонує нові послуги, креативні підходи задля здійснення досліджень і розвитку
Мета	Здійснення загальної та(або) спеціальної освіти на найвищому рівні	Розширення знань у межах певної компанії, підвищення конкурентоспроможності, заохочення змін
Результати	Кваліфікації (ступені, професійні кваліфікації), а також результати досліджень	Розширення горизонтів, яких можна досягнути, об'єднання етики, цінностей та історії компанії
Рівень освіти	Триступеневий	Будь-який, від елементарних функціональних тренінгів до найвищих академічних рівнів
Кількість та характеристика студентства	Студентом може стати кожний, хто відповідає вимогам до вступу	Кожен співробітник компанії
Виробництво знань	Вільне виробництво знань, які потім поширюються та продаються у формі публікацій. Окремі знання, що виникають внаслідок співробітництва з промисловістю та бізнесом, мають обмежене поширення	Результати поширюються лише в межах певної організації через внутрішні публікації та недоступні широкому загалу
Власність і контроль	Належать державі, яка забезпечує їх фінансування. Публічна відповідальність перед відповідними державними структурами. Принцип «академічної свободи» обмежує зовнішній контроль	Належить компанії, різноманітні форми контролю. Завжди вимагається певне бізнесове обґрунтування
Зв'язки з публічними університетами	Співробітництво існує у формі дослідницьких проектів	Зв'язки на рівні викладання певних курсів і певних досліджень

навчання та тренінгів для співробітників. Вітчизняні фірми, які розвивають власні освітні проекти, виходять з того, що їм вигідніше власноруч вирощувати спеціалістів згідно з власними стандартами, ніж переплачувати за “легіонерів”. У деяких компаніях подібне навчання – обов’язкова умова прийому в штат або кар’єрного зростання. Заняття тут проводять або власні менеджери, або ж запрошені викладачі університетів та бізнес-шкіл» [48]. Як приклад може бути розглянутий корпоративний університет «Агрохолдингу Мрія», Українська аграрна школа, що включає власне агрошколу, механік-школу та бухгалтерську школу. У цій освітній установі на цей час здобули освіту 63 агрономи, 32 механіки та 29 бухгалтерів, з яких загалом 108 працевлаштовані. Підтримується співпраця з 20 вітчизняними та іноземними вищими навчальними закладами, а до викладання залучено більше ніж 30 українських та іноземних фахівців та внутрішніх тренерів. Отже, здійснення функцій вищої освіти поступово інтегрується у вітчизняне бізнесове середовище. Ураховуючи проголошений курс на Євроінтеграцію та необхідність переходу на європейські стандарти виробництва можна прогнозувати зростання кількості корпоративних університетів в Україні та їх впливу на систему вищої освіти вже у найближчому майбутньому.

Отже, корпоративний університет є порівняно новою моделлю університетської діяльності, яка виникає внаслідок спроби бізнесового середовища інтегрувати у власний контекст певні функції, які традиційно виконувала університетська освіта. Ураховуючи інноваційний характер сучасної цивілізації та стрімкі темпи розвитку нових технологій, можна вважати подібну модель перспективною та прогнозувати її подальше поширення як у світі, так і в Україні. У цьому зв’язку важливим є налагодження ефективної системи взаємодії та співробітництва між традиційними й корпоративними університетами з метою вдосконалення системи вищої освіти та підвищення її конкурентоспроможності.

Університетські рейтинги як інструмент оцінки ефективності вищих навчальних закладів



- Виникнення національних університетських рейтингів
- Міжнародні університетські рейтинги, їх специфіка
 - Шанхайський рейтинг
 - Рейтинг Таймс – Томпсон Рейтерс
 - Рейтинг QS
 - Рейтинг Вебометрикс
 - Теоретико-методологічні перспективи розробки міжнародних університетських рейтингів
- Університетські рейтинги в Україні

4.1. Виникнення національних університетських рейтингів

Давньогрецький філософ і математик Піфагор (570–490 рр. до н.е.) вважав число головним методом осягнення світу та висловлення суті. Відомий афоризм одного з сімох мудреців, які стояли біля витоків європейської філософської традиції, Клеобула (540–460 рр. до н.е.), проголошує: «μέτρον ἄριστον» («міра є найважливішою за все»). І дійсно, бажання виміряти, знайти певний цифровий еквівалент реальності становить характерну рису європейської цивілізації. Тому саме математика й математичні методи створюють підґрунтя точних наук. Тож не дивно, що у XX ст. постало питання, як виміряти ефективність університетської діяльності та побудувати відповідні ієрархічні моделі в національному, а пізніше і глобальному контексті.

Саме таким, досить простим та порівняно «прозорим» вимірюванням будь-якої активності є рейтинг. За визначенням глобального мережевого проєкту Вікіпедія, рейтинг — «це числовий або порядковий показник успішності або популярності, який відображає важливість або вплив певного об'єкта або явища. Або ж це — показник оцінки діяльності, популярності, авторитету якоїсь особи, організації, групи, програм у певний час, що визначається соціологічним опитуванням, голосуванням та іншим і визначається місцем, яке вони посідають серед собі подібних» [165]. Тобто в основі рейтингу як технічного та технологічного процесу лежить принцип порівняння.

За даними Елен Хезелкорн [383, с. 29], уперше в історії академічних рейтинг спробував Джеймс МакКін Каттел (James McKeen Cattell), який ще в 1910 році оприлюднив власну версію кращих американських наукових центрів, спираючись на співвідношення ефективно працюючих дослідників до загальної кількості співробітників. А на думку Рейчел Брукс, перші оцінки якості американських університетів спиралися на оцінку репутації. «Найбільш цитованим серед перших досліджень у галузі порівняння якості університетської освіти стало дослідження президента університету Майами в Огайо Раймонда Х'югса. Він попросив власних співробітників назвати імена видатних дослідників у двадцяти предметних галузях для створення бази даних респондентів для опитування з метою оцінки репутації. За підсумками цього опитування Х'югс створив рейтинг 38 провідних інститутів, які присуджують докторський ступінь (із 65 існуючих на той час)» — зазначає вона [303, с. 4].

Тож ідея порівнювати університети, виходячи з певних критеріїв (особливо враховуючи значення змагальності як одного з принципів

побудови людської культури!) є досить давньою. Звичайно, найбільш простим у цьому разі є дихотомічний поділ. Так, на межі XIX–XX ст. виникає диференціація між елітарними й масовими університетами. По мірі того, як еліта стає дедалі більш відкритою соціальною групою та втрачає притаманний попереднім історичним епохам замкнений характер, змінюється і характер університетської освіти. Бо ж еліта складається з найбільш здібних, компетентних, освічених і харизматичних особистостей.

Це, у свою чергу, зумовлює те, що елітарні університети поступово починають перетворюватися на елітні, тобто, згідно з ідеалами меритократії перестають бути соціально замкненими та відкриваються (хоча поступово, і з певними обмеженнями, що існують до цього часу) для найбільш здібних представників усіх верств суспільства, що вже докладно розглянуто в попередньому розділі. У свою чергу, престижність Гарварду чи Йелю, Оксфорду чи Принстона, Берклі чи Сорбони завжди означала певну суттєву інвестицію в майбутню кар'єру молодого людини та залучення її до соціального середовища «господарів життя».

Крім того, характерною рисою XX ст. є виникнення масової університетської освіти. За даними ЮНЕСКО, вимальовується досить незвичний рейтинг країн із найбільшою кількістю університетів у сучасному світі. Так, перше місце в ньому посідає Індія (8407 університетів), друге – США (5758 університетів), третє – Аргентина (1705 університетів), четверте – Іспанія (1415 університетів), п'яте – Мексика (1341 університет), шосте – Бангладеш (1268 університетів), сьоме – Індонезія (1236 університетів), восьме – Японія (1223 університети), дев'яте – Франція (1062 університети) і, нарешті, десяте – Китай (1054 університети) [332]. Як бачимо, кількість університетів у тій чи іншій країні погано корелює з рівнем життя чи загальною економічною ситуацією. При цьому найбільша кількість студентів – 14 261 778 осіб – навчалася все ж таки в США [333].

Звичайно, така велика кількість університетів вимагала створення відповідної системи класифікації, яка б дозволяла об'єднати більш-менш однорідні навчальні заклади у відповідні категорії. Найбільш авторитетною в американському освітньому просторі в цьому зв'язку стала так звана класифікація Карнегі, робота над створенням якої розпочалася в 1970 році Фондацією Карнегі з покращення навчання («The Carnegie Foundation for Advancement of Teaching») [312]. До речі, на цей час у США нараховувалося 2800 коледжів та університетів. Першу редакцію класифікації Карнегі було надруковано в 1973 році, а подальші редакції – у 1976, 1987, 1994, 2000 та 2005 році відповідно.

Мета створення цієї класифікації полягала в допомозі здійснення досліджень у галузі освіти та освітньої політики шляхом створення гомогенних категорій коледжів та університетів згідно з функціями цих освітніх інституцій та характеристикою їх викладачів і студентів. Як зазначає Лі Шульман, «усі ці роки класифікація була корисним інструментом для дослідників і співробітників освітніх інституцій, зацікавлених в аналізі як окремих академічних установ, складу їх студентів та викладачів, так і системи вищої освіти в цілому. Однак класифікацію неодноразово використовували і з метою, яку не передбачали розробники. Зокрема, на її основі журнал “US News & World Report” розробив свій впливовий університетський рейтинг. Урядові інституції використовують класифікацію для визначення обсягів державного фінансування. Фондації – для класифікації відповідної грантової підтримки. Професійні асоціації – для визначення розміру членських внесків. Представники університетської адміністрації – для пошуку споріднених освітніх інституцій» [634, с. 7].

Розглядаючи спільні та відмінні риси між класифікацією і рейтингом університетів, американській дослідник Александер МакКормік у статті «Системна взаємодія між класифікацією і рейтингом коледжів та університетів: чи можна віднести Берлінські принципи до складання класифікації?» («The Complex Interplay Between Classification and Ranking of Colleges and Universities: Should the Berlin Principles Apply Equally to Classification?») [473, с. 209–218] доходить висновку, що, хоча класифікація ґрунтується на знаходженні певних спільних рис освітніх установ і, начебто, виключає ієрархію, вона в прихованому вигляді виконує функцію рейтингування, адже в класифікації Карнегі в першу категорію дослідницьких університетів входять найпрестижніші університети, які посідають перші місця в університетських рейтингах. Отже, Берлінські принципи складання університетських рейтингів у більшості своїй можуть бути застосованими і до розроблення класифікацій інституцій вищої освіти.

Тобто, ми можемо констатувати, що створення класифікації Карнегі стало важливою передумовою виникнення ідеї розробки університетського рейтингу, який не лише ідентифікує місце того чи іншого університету у відповідному категоріальному масиві, а й порівнює їх у відповідності з об'єктивними критеріями. Її поява активізувала відповідну роботу серед експертів і дослідників університетської освіти.

Перший сучасний рейтинг національних вищих навчальних закладів був надрукований у 1983 році американським журналом “US News & World Report”. У статті «Народження рейтингів» один з його фунда-

торів Роберт Морс (Robert Morse) зазначає: «тоді ніхто не міг уявити, що лише через 25 років рейтинги стануть впливовим фактором американської політики в галузі університетської освіти, будуть предметом дискусії в докторських дисертаціях, наукових дослідженнях, конференціях та постійно перебувати в полі зору мас-медіа» [489].

Цей рейтинг являв собою опитування керівників 1308 коледжів з метою визначити, які з них, на їхню думку, надають найкращі освітні послуги. Переможцем тоді став Стенфордський університет. Подібне опитування було покладене в основу рейтингів, складених у 1985 та 1987 рр. Починаючи з 1988 року разом з результатами опитування в рейтингу “US News & World Report” використовуються і статистичні дані, зокрема: 1) співвідношення кількості випускників та кількості першокурсників; 2) результати стандартизованих вступних тестів першокурсників, пропорція між кількістю поданих документів та кількістю зарахованих; 3) якість викладацького складу та їх заробітна плата; 4) фінансові витрати на підготовку одного студента; 4) оцінка випускниками якості навчання. З 1997 року рейтинг друкується в мережі Інтернет.

Таким чином, більше ніж 30 років тому в США вперше було успішно реалізовано ідею створення університетських рейтингів. Перший університетський рейтинг базувався на суб'єктивних даних, тобто думці університетських управлінців стосовно вищих навчальних закладів, що надають найкращі освітні послуги. Отже, було складено першу легітимну систему, що оцінювала якість університетської освіти в національному масштабі. Ця ініціатива викликала великий інтерес в американському суспільстві, який активізував відповідну роботу в даному напрямі. Рейтинг національних університетів США

Таблиця 4.1. Характеристика елітних американських університетів у 2012–2013 навчальному році

Університет	Плата за навчання, 2012–2013 рр., дол.	Кількість прийнятих студентів	% прийнятих студентів	Співвідношення чоловіків і жінок
Гарвард	40866	6657	6,3	50–50
Прінстон	38650	5249	8,5	51–49
Йель	42300	5349	7,7	50–50
Колумбійський університет	47256	6027	7,0	53–47
Університет Чикаго	44574	5388	16,3	52–48

продовжує виходити і в наш час [493], а п'ятірка кращих американських університетів США у 2013 році складалася з Гарварду, Принстону, Йєлю, Колумбійського університету та університету Чикаго. У табл. 4.1 наведені деякі характеристики цих вищих навчальних закладів у 2012–2013 навчальному році.

4.2. Міжнародні університетські рейтинги, їх специфіка

У ХХІ ст. глобалізація системи університетської освіти стала реальністю, яка визначає як її сучасний стан, так і перспективи подальшого розвитку. Аксиоматичним є те, що система освіти кожної країни, яка традиційно формувалася як національна інституція, стискається з необхідністю радикальних та часом драматичних змін, трансформацій, реформ. В Україні цей процес ускладнюється ще й необхідністю подолання негативних наслідків радянської спадщини, особливо відчутних у галузі соціально-гуманітарних дисциплін. Універсалізація системи навчання та оцінювання, яка відбулася після приєднання нашої країни до Болонського процесу, є яскравим прикладом подібних трансформацій з усіма проблемами і, використовуючи термін польського соціолога і соціального філософа Петра Штомпки, «культурними травмами» [620].

Характеризуючи стан вищої освіти у ХХІ ст., один із провідних американських експертів у цій галузі, професор Філіп Альтбах зазначає: «Вища освіта всюди зазнає вражаючих змін. Початок ХХІ століття в цій галузі нагадає бурю, спричинену численними зовнішніми тисками та внутрішніми відповідями. Сучасні умови начебто надають можливості започаткувати фундаментальні реформи та зміни, у той самий час зовнішні тиски можуть взагалі зруйнувати традиційні форми академічних інституцій» [257, с. 17]. Серед найсуттєвіших «зовнішніх тисків» можна ідентифікувати фактичне формування наприкінці ХХ ст. глобального освітнього простору і необхідність національних систем вищої освіти та їх ключових елементів, університетів, інтегруватися в цей простір.

Як і будь-який соціальний простір, глобальний освітній простір має тенденцію до утворення власних ієрархій та, відповідно, формує певну технологію легітимації наявних у ньому національних університетів як елітних (кращих, провідних) та звичайних. Створення глобального освітнього простору передбачає входження в цей простір

кращих національних університетів, тож знаходження інструменту об'єктивного визначення «кращого серед кращих» є підставою для легітимації де-факто існуючих ієрархій. У цьому зв'язку феномен виникнення у XXI ст. та стрімкого розвитку міжнародних університетських рейтингів може розглядатися як своєрідний механізм створення відповідного інструменту легітимації. «Якби рейтингів не існувало, хтось, рано чи пізно, вигадав би їх. Адже поява рейтингів – це закономірний результат масового характеру вищої освіти, та комерціалізації і конкуренції університетів в усьому світі. Потенційні споживачі освітніх послуг (абітурієнти та їх сім'ї) бажають знати, яку з численних опцій на ринку вищої освіти обрати», – вважає Філіп Альтбах [264, с. 2]. Міжнародні університетські рейтинги – порівняно новий феномен глобального освітнього простору, але за 10 років існування вони стали авторитетним інструментом оцінки ефективності університетської діяльності.

Саме належність університету до топової частини провідних міжнародних університетських рейтингів часто вважається ознакою того, що цей університет може вважатися університетом світового класу. Специфіку університетських рейтингів визначає те, що процес їх розробки надзвичайно динамічний, а їх розробники перманентно намагаються вдосконалити існуючі індикатори з метою адекватного відображення складного та багатовимірного існування університету в сучасних умовах. Теорія та методика складання університетських рейтингів протягом останніх десятиліть активно досліджується в західному академічному дискурсі. Серед провідних авторів цього напрямку можна назвати Філіпа Альтбаха та його колег [257; 260], Саймона Марґінсона та Маріжк ван дер Венде [468], Александра МакКорміка [473], Геро Федеркейля [356], Джаміля Салмі [579].

У 2011 році було надруковане ґрунтовне дослідження Елен Хезелкорн «Рейтинги та трансформація вищої освіти: битва за якість світового класу» [383]. До речі, лише бібліографія літератури з проблеми складання університетських рейтингів займає у цій книзі 40 сторінок! Елен Хезелкорн – відверта прихильниця використання університетських рейтингів як інструмента оцінки ефективності діяльності вищих навчальних закладів у сучасних умовах. «Рейтинги стали нав'язливою ідеєю сучасного світу. Те, що на початку XX століття в США сприймалося як академічна забава, а в 80-х роках XX століття було інформаційною послугою для студентів, нині стало ключовим фактором гонитви за репутацією з відчутним геополітичним присмаком», – констатує вона [383, с. 4]. За інформацією пані Хезелкорн, кількість

наукових публікацій, присвячених проблемі університетських рейтингів, перевищує тисячу одиниць, і цей значний обсяг літератури можна умовно поділити на дві групи: 1) дослідження методології складання університетських рейтингів та 2) теоретичне осмислення феномену університетських рейтингів [383, с. 10].

Зростаюче значення університетських рейтингів у сучасному світі відзначають й інші провідні експерти в галузі вищої освіти. «Поява глобальних класифікацій та університетських рейтингів гальванізувало світ вищої освіти. З появою глобальних університетських рейтингів університети не можуть уникнути національних та глобальних порівнянь, і цей факт зумовлює зміни багатьох університетських функцій», – наголошує Андреїс Раухваргерс [554, с. 68]. «У часи, коли нації сприймають себе в контексті глобальної конкуренції, а глобальні порівняння стають важливим елементом у багатьох сферах, університетські рейтинги займають відповідну нішу. Вони роблять таємний та складний світ університетів простим, прозорим і зрозумілим», – вважає Саймон Маргінсон [471, с. 45].

Водночас не всі експерти в освітній галузі беззастережно сприймають навіть саму ідею розроблення університетських рейтингів, не говорячи вже про жорстку критику конкретних методологій. Так в іншій, нещодавно надрукованій роботі, присвяченій проблемі університетських рейтингів, Юн Чеол Шін, Роберт Тукушян та Ульріх Течлер зазначають: «Керівництво багатьох університетів сприймає рейтинги як своєрідний дороговказ у повсякденній роботі. У той самий час представники академічної спільноти досить критично ставляться до них, оскільки вони часто вводять в оману стосовно справжньої суті сучасних університетів та мають численні методологічні обмеження» [419]. Навіть такий прихильник розвитку університетських рейтингів, як Філіп Альтбах, зауважує: «Де місце навчання в міжнародних рейтингах? Коротка відповідь – ніде. Одна з головних функцій будь-якого університету практично проігнорована усіма рейтингами. Чому? Тому, що якість та вплив навчання неможливо віртуально оцінити та підрахувати» [264, с. 3].

Стислий аналіз теорії та методики розробки університетських рейтингів зроблено мною у статтях, надрукованих в журналах «Вища освіта України» [77; 105], «Педагогіка та психологія» [98; 104] та інших наукових виданнях. Свідченням інтересу до проблеми розроблення університетських рейтингів та їх теоретико-методологічного підґрунтя є те, що даним питанням неодноразово присвячувалися тематичні випуски провідних міжнародних освітянських видань, зокрема, журна-

ду «Вища освіта в Європі» [391, 392]. 2011 року був оприлюднений написаний Андрейсом Раухваргерсом звіт Європейської асоціації університетів (European University Association EUA) під назвою «Глобальні університетські рейтинги та їхній вплив» («Global university rankings and their impact»), який цитувався вище [554].

Друга частина цього звіту [555] побачила світ у 2013 році і буде використана при аналізі конкретних міжнародних рейтингів. У питанні ж визначення університетських рейтингів як об'єктів наукового дослідження ми погоджуємося з думкою Ульріха Течлера про те, що «вивчення рейтингів являє собою презентацію даних, які характеризуються трьома рисами: 1) вертикальною побудовою згідно з певними критеріями досконалості; 2) порівнянням вищих навчальних закладів країни, регіону, усього світу; 3) використанням для порівняння обмеженої кількості індикаторів, які досить легко вимірюються» [419, с. 259].

Організацією, яка координує міжнародну роботу в цій галузі, є Міжнародна група експертів у галузі університетських рейтингів (International Ranking Expert Group (IREG)). Її було створено 2002 року у Варшаві за участі Європейського центру вищої освіти ЮНЕСКО та провідних експертів у галузі університетських рейтингів. Організацією розроблені так звані Берлінські принципи складання рейтингів вищих навчальних закладів (Berlin Principles of Ranking of Higher Education Institutions (див. додаток 1)) [290] – документ, який відображає визнані на міжнародному рівні підходи до складання університетських рейтингів.

У жовтні 2009 року на основі Міжнародної групи експертів у галузі університетських рейтингів (IREG) було створено Наглядову раду IREG з питань академічних рейтингів та якості (IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence) [410]. Її головне завдання – оцінка якості університетських рейтингів на національному, регіональному та міжнародному рівнях, а також налагодження активного й творчого діалогу між експертами в галузі розробки та вдосконалення університетських рейтингів.

Важливим майданчиком для обговорення проблем розробки та вдосконалення університетських рейтингів, їх методологічного обґрунтування, а також інших питань стали міжнародні конференції IREG, які проводяться раз на два роки. Перша з них відбулася у Вашингтоні (США) 9–11 грудня 2004 р. за підтримки Європейського центру вищої освіти UNESCO-CEPES та Інституту вивчення політики в галузі вищої освіти [408]. У заході взяли участь 25 провідних світових експертів у галузі складання університетських рейтингів (див. додаток 2),

а головним предметом дискусії став феномен нещодавно започаткованих міжнародних університетських рейтингів.

На Другій міжнародній конференції IREG, яка відбулася в Берліні (Німеччина) 18–20 травня 2006 р., було прийнято Берлінські принципи, які й у наш час залишаються головним документом, що встановлює міжнародні стандарти в галузі розробки та функціонування університетських рейтингів. Наступні конференції відбувалися в Шанхаї, Китай (2007), Астані, Казахстан (2009), Берліні, Німеччина (2010). Ці заходи дали можливість залучити до обговорення проблеми розроблення й удосконалення університетських рейтингів численних представників академічної громади. На Шостій міжнародній конференції IREG, яка відбулася 18–20 квітня 2012 р. в Тайпеї, автор разом з Андрієм Кашиним презентував власне бачення університетських рейтингів як інноваційної освітньої технології в контексті сучасних українських реалій [440]. Остання, Сьома міжнародна конференція IREG відбулася в Лондоні (Великобританія) 14–16 травня 2014 р. і була присвячена впливу університетських рейтингів на процес працевлаштування випускників.

З 15 грудня 2011 р. IREG на добровільних засадах проводить аудит регіональних, національних і міжнародних університетських рейтингів [671]. Процес аудиту передбачає заявку на його проведення з боку організації, яка здійснює університетські рейтинги; рішення IREG щодо проведення аудиту та призначення відповідної команди; підготовка організацією своєрідного самоаналізу згідно з визначеною структурою; оцінку самоаналізу з боку команди, уточнюючи запитання та відповіді; візит команди в організацію, яка визначає рейтинги; підготовка доповіді за результатами аудиту; ознайомлення організації, яка проводить рейтинги з доповіддю, отримання її коментарів; подання доповіді та інших матеріалів на розгляд виконавчої ради IREG; рішення про результати аудиту щодо відповідності рейтингу Берлінським принципам та іншим стандартам у даній галузі (позитивне або негативне). Аудит рейтингів здійснюється за 20 критеріями (див. додаток 3).

Якщо в перші роки існування рейтинги орієнтувалися на оцінку переважно дослідницької діяльності університету, то останнім часом дедалі помітнішим стає намагання знайти універсальні індикатори оцінки якості університетської освіти. Далі ми спробуємо проаналізувати індикатори, що на сьогодні оцінюють (як безпосередньо, так і опосередковано) якість освіти в Шанхайському рейтингу [231], рейтингу Таймс – Томсон Рейтерс [647], рейтингу QS [542] та рейтингу Вебметрикс [548]. Зазвичай рейтинги орієнтуються на критерії та

індикатори, які легко виміряти та інформація про які знаходиться у відкритому доступі. Наприклад, у Шанхайському рейтингу це кількість лауреатів Нобелівської премії серед співробітників та випускників університету, кількість публікацій у провідних наукових журналах світу, індекс цитування співробітників, тобто фактично оцінюється дослідницький потенціал університету, який водночас опосередковано відображає якість університетської освіти в сучасному світі. Рейтинги Таймс – Томсон Рейтерс та QS, крім об'єктивних індикаторів, використовують і суб'єктивні, зокрема оцінку репутації університету в академічному середовищі. Рейтинг ВебOMETРИКС повністю зосереджений на оцінці репрезентації того чи іншого університету в мережі Інтернет.

Звісно, будь-яка система рейтингування ґрунтується на обмеженій кількості критеріїв, вибір яких – прерогатива укладачів рейтингу. Александер МакКормік зазначає: «Перевага, що надається критеріям, які легко вимірюються, – це момент, який найлегше розкритикувати при складанні як рейтингів, так і класифікацій. Обидва підходи до порівняння передбачають зведення складної, багатовимірної реальності до обмеженої кількості критеріїв, які визначають місце освітньої установи в запропонованій системі. Інакше кажучи, ми маємо справу з процесом симпліфікації, спрощення. Тому головне завдання укладачів рейтингів – спиратися при цьому спрощенні на найважливіші, фундаментальні критерії» [473, с. 109]. На цей аспект звертають увагу і західні дослідники Саймон Марґінсон та Маріжк ван дер Венде у статті «Рейтингувати чи бути прорейтингованим: вплив глобальних рейтингів на вищу освіту» («To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education»): «Будь-яка система рейтингування обумовлена метою, яку ставлять перед собою дослідники, і тому спирається на переконання і цінності, відповідно до яких формуються методи порівняння та оцінювання. У цьому розумінні всі системи рейтингування неповно відображають реалії вищої освіти (наприклад, успіхи в здійсненні наукових досліджень університету нічого не говорять про стан бізнес-освіти чи викладання спеціальних технічних дисциплін) та містять певну похибку» [468, с. 308–309].

Для порівняння того, що оцінюють та що не оцінюють існуючі на сьогодні міжнародні університетські рейтинги, Елен Хезелкорн наводить таблицю [384] (табл. 4.2).

Спробою розробити нову багатовимірну методику рейтингування став започаткований 2 червня 2009 р. Європейською комісією проєкт U-Multirank. Цим проєктом передбачалося, що нова методика

Таблиця 4.2. Що оцінюють та що не оцінюють університетські рейтинги (за Елен Хезлкорн)

Рейтинги оцінюють	Рейтинги не оцінюють
<ul style="list-style-type: none"> • дослідження в біологічних та медичних науках • публікації в провідних міжнародних журналах • характеристики студентів і співробітників (наукову продуктивність, критерії вступу, співвідношення викладачів та студентів) • інтернаціоналізацію • репутацію серед колег, роботодавців, студентів 	<ul style="list-style-type: none"> • викладання та навчання, вплив дослідження на навчання • дослідження в галузі мистецтв, соціальних та гуманітарних наук • трансфер знань та технологій або вплив та здобутки від досліджень • включення в регіональні та громадянські проекти • студентський досвід

складання університетських рейтингів буде: 1) багатовимірною, тобто охоплювати різні аспекти університетської місії, зокрема навчання, дослідження, інновації, інтернаціоналізацію, вплив на громаду; 2) прозорою, тобто такою, що надає споживачам чітке розуміння вимірюваних аспектів та використання результатів вимірювання згідно з власними потребами; 3) глобальною, тобто поширюватися не лише на європейські університети, а й університети США, Азії, Австралії та інших регіонів [673, с. 15].

Пілотна стадія проекту здійснювалася впродовж 2010–2011 рр. і в ній взяли участь 150 вищих навчальних закладів. За результатами цього проекту Європейська комісія в межах Програми навчання впродовж життя (нині Еразмус+) виділила 2 млн євро на перший етап реалізації проекту, який охоплює період 2013–2015 рр. з можливістю продовжити фінансування у 2015–2017 рр. Індикатори рейтингу поділені на дві категорії – статистичні та показові («mapping indicators»). Кожна з категорій містить п'ять субкатегорій: 1) загальні індикатори; 2) викладання та навчання; 3) дослідницька діяльність; 4) інтернаціоналізація; 5) вплив на громаду. (Докладне розшифрування індикаторів подано в додатку 4.)

У 2014 році було оприлюднено перший університетський рейтинг, складений за цими принципами. На сьогодні оцінювання відбувається в обмеженій кількості галузей – фізика, електрична інженерія, механічна інженерія, бізнес. У 2015 році передбачено додати до цих галузей психологію, комп'ютерні науки та медицину. Інтерактивний характер рейтингу дозволяє споживачу отримувати порівняльні характеристики університетів і навчальних програм за самостійно обрани-

ми критеріями. Також укладачі пропонують на підставі отриманих даних три більш традиційні за формою рейтинги: 1) рейтинг досліджень та зв'язку з дослідженнями; 2) рейтинг економічної залученості та 3) рейтинг програм вивчення бізнесу.

Серед київських університетів в U-Multirank представлені Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Національний технічний університет України «КПІ», Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Національний університет «Києво-Могилянська Академія» та Університет банківської справи Національного банку України. У цілому ж проект охоплює 850 інститутів вищої освіти, 1000 факультетів та 5000 навчальних програм із 74 країн світу [665]. У подальшому передбачається розширення цих показників, зокрема, приєднання до нової редакції рейтингу в березні 2015 року 150–250 нових вищих навчальних закладів. Для того щоб стати учасником рейтингу U-Multirank, потрібно заповнити розміщену на сайті анкету. Прийом заявок на участь у версії рейтингу 2015 року було припинено восени 2014.

Однак досягти досконалості в сучасному світі в умовах «загальносвітової політичної турбулентності, в умовах переформатування основ світобудови та виникнення найновішого світопорядку, в умовах ущільнення соціального часу та народження майбутнього в прискореному темпі» [137, с. 9], мабуть, неможливо та й, напевно, непотрібно. Тому феномен міжнародних університетських рейтингів варто розглядати суто функціонально, тобто аналізуючи з погляду тих функцій, які забезпечили йому чи не триумфальний успіх у суперечливих історичних реаліях XXI ст. Наша головна теза полягає в тому, що рейтинги формують ієрархію (чи, використовуючи термін Ж. Бодріяра, «симулякр ієрархії») де-факто існуючого глобального освітнього простору, легітимуючи дихотомічний поділ університетів, наявних у цьому просторі, на елітні та звичайні, або ж ті, які надають високоякісні послуги, та ті, які надають послуги пересічні.

4.2.1. Шанхайський рейтинг

Першим зі світових університетських рейтингів став складений у червні 2003 року Інститутом вищої освіти Шанхайського університету Xia Тон (Китай) «Академічний рейтинг світових університетів» («Academic Ranking of World Universities»), або Шанхайський рейтинг [231]. Ось як описує передумови виникнення рейтингу один із його розробників,

професор Ніан Кай Ліу (Nian Cai Liu): «У 1999–2001 роках ми разом з доктором Джин Ченгом та двома іншими колегами працювали над проектом, як співвіднести китайські університети з чотирма групами американських університетів, включаючи як провідні, так і менш відомі дослідницькі інституції. Ми використовували велику кількість індикаторів, які оцінювали академічний і дослідницький потенціал. Як наслідок, ми визначили, що кращі китайські університети знаходяться серед 200–300 кращих світових університетів. Результати цих досліджень були використані для стратегічного планування в нашому університеті та відправлені в Міністерство освіти Китаю. Вони викликали численні позитивні відгуки, у тому числі від іноземних колег, у яких часто звучали пропозиції розробити на цій основі справжній світовий університетський рейтинг. Я вирішив зайнятися цим проектом, і через два роки на початку 2003 року Академічний рейтинг світових університетів був розроблений. Ми оприлюднили його на власному сайті в червні 2003 року» [553, с. 24–25].

Ще у 2008 році автор аналізував принципи побудови та результати Шанхайського рейтингу в надрукованій в «Дзеркалі тижня» статті «Куди піти навчатися: погляд із Піднебесної» [86]. Рейтинг університетів світового класу в наш час розраховується за такими критеріями [245]:

- 1) *якість освіти* (10%), що визначається кількістю випускників університету, які здобули Нобелівську премію [500], або особливі відзнаки у своїх галузях (зокрема, медалі Всесвітнього союзу математиків [409]). Випускниками вважаються всі, хто отримував в університеті бакалаврський, магістерський або докторський ступінь. «Вага» цих випускників калькулюється залежно від того, коли вони закінчили університет і становить: 100% для випускників 2001–2010 рр., 90% – для випускників 1991–2000 рр., 80% – для випускників 1981–1990 рр. і т. д. до 10%, які отримують випускники 1911–1920 рр.;
- 2) *рівень викладачів* (40%), що розраховується у двох субкатегоріях:
 - а) кількість викладачів – лауреатів Нобелівської премії і спеціальних відзнак у своїх галузях – 20%; як і у випадку з випускниками, враховується час отримання, який становить 100% для премій, отриманих після 2011 року, 90% у 2001–2010 рр. і до 10% для премій, отриманих у 1921–1930 рр.;
 - б) частота цитування праць викладачів старою, яка охоплювала публікації з 1984 по 2003 рік, та новою, яка охоплює публікації з 2002 по 2012 рік, версією Highly Cited Researchers [395] – 20%;

- 3) *результативність наукових досліджень* (40%), що визначається:
- а) з огляду на кількість публікацій у провідних академічних журналах світу Nature and Science у 2009–2013 рр. – 20%;
 - б) загальною кількістю статей, проіндексованою в Science Citation Index Expanded (SCIE) [560] та Social Science Citation Index (SSCI) у 2013 році [610];
- 4) *своєрідна «академічна щільність» університету* (10%), коли результати, набуті за першими трьома критеріями, діляться на кількість постійних викладачів університету. У сумі виходить «індекс Гарварду» – 100%.

Для того щоб скласти список із п'ятисот найкращих університетів, дослідники аналізують дані, отримані з 1200 світових університетів. Щоб потрапити до цього переліку, університет повинен мати серед своїх співробітників лауреатів Нобелівської премії та інших найвищих наукових нагород, дослідників з високим індексом цитування або ж тих, хто має публікації у провідних журналах світу. Також враховується значна кількість статей, індексована Science Citation Index Expanded (SCIE) та Social Science Citation Index (SSCI). Перша десятка країн, університети яких попали до 500 кращих за версією Шанхайського рейтингу, у 2014 році подана в табл. 4.3 [246].

Укладачі рейтингу не претендують на абсолютну об'єктивність, вони зазначають, що до будь-якого університетського рейтингу можна висунути серйозні претензії. До переваг Шанхайського рейтингу

Таблиця 4.3. Країни, університети яких найбільше представлені в Шанхайському рейтингу у 2014 році

Місце	Країна	ТОП 20	ТОП 100	ТОП 200	ТОП 300	ТОП 400	ТОП 500
1	США	16	52	77	104	125	146
2	Великобританія	3	8	20	29	33	38
3	Швейцарія	1	5	7	7	7	7
4	Німеччина	–	4	13	22	30	39
5	Франція	–	4	8	14	17	21
6	Нідерланди	–	4	8	10	12	13
7	Австралія	–	4	8	9	18	19
8	Канада	–	4	7	16	18	21
9	Японія	–	3	8	10	14	19
10	Швеція	–	3	5	8	10	11

відносять зрозумілість та універсальність індикаторів, відповідно до яких відбувається оцінювання, і відкритість даних, що використовуються в процесі складання рейтингу. До того ж ці дані беруться з авторитетних джерел, визнаних в усьому світі. На користь цього свідчить і той факт, що методика розрахунку рейтингу останніми роками не зазнала істотних змін. «Шанхайський рейтинг є найбільш консолідованим серед популярних глобальних університетських рейтингів», – зазначає у своєму другому звіті про глобальні університетські рейтинги та їх вплив Андреїс Раухваргерс [555, с. 27].

На нашу думку, успіх Шанхайського рейтингу обумовлений в першу чергу тим, що саме здатність університету здійснювати сучасні дослідження та бути центром продукування нових знань є особливо важливою для сучасного стану розвитку цивілізації. Як пише Філіп Альтбах: «Головною реальністю XXI століття є виникнення економіки знань (“the knowledge economy”). Багато ключових аспектів цієї економіки, включаючи домінування сектору надання послуг, стрімкий розвиток нових галузей на кшталт біотехнології, важливість інформаційних та комунікаційних технологій та інші підвищують значення і роль вищої освіти» [260, с. 2]. Дослідницький потенціал університету дозволяє оцінити реальний внесок того чи іншого навчального закладу в економіку знань, а отже, адекватно відображає реалії сьогодення в глобальному освітньому просторі.

Характерною рисою Шанхайського рейтингу є те, що методологія його розрахунку не зазнала радикальних змін упродовж останніх десяти років. Теоретично це могло б допомогти відстежувати динаміку змін у глобальному освітньому просторі. Однак «верхівка» Шанхайського рейтингу впродовж всього цього часу має дуже стабільний характер. Наприклад, порівняно з 2012 роком у 2013 році перша десятка кращих світових університетів залишилася незмінною, лише МІТ в цьому році випередив Берклі. У 2014 році знову маємо ту саму десятку, але в ній Принстон випередив Каліфорнійський технологічний інститут, а Оксфорд за сумарним балом наздогнав Університет Чикаго (табл. 4.4).

Крім загального рейтингу університетів, до якого входить 500 вищих навчальних закладів, укладачі Шанхайського рейтингу розраховують також рейтинг 200 кращих світових університетів у галузі природничих наук і математики [242], у галузі інженерних, технологічних та комп'ютерних наук [239], у галузі природничих і сільськогосподарських наук [240], у галузі медичних та фармакологічних наук [236] та в галузі соціальних наук [244]. Також пропонується рейтинг кращих 200 університетів, що здійснюють підготовку в галузі математики [241],

Таблиця 4.4. Кращі світові університети за версією Шанхайського рейтингу 2012–2014 рр. [232, 233, 234]

Місце	Університет	Країна	Загальний бал 2014	Загальний бал 2013	Загальний бал 2012
1	Гарвард	США	100	100	100
2	Стенфорд	США	72,1	72,6	72,8
3	Массачусетський технологічний інститут	США	70,5	71,3	71,6
4	Берклі	США	70,1	71,1	71,8
5	Кембридж	Велико-британія	69,2	69,6	69,8
6	Прінстон	США	60,7	62,9	64,1
7	Каліфорнійський технологічний інститут	США	60,5	61,9	62,1
8	Колумбійський університет	США	59,6	59,8	60,1
9–10	Університет Чикаго	США	57,4	57,1	57,2
9–10	Оксфорд	Велико-британія	57,4	55,9	56,1

фізики [243], хімії [235], комп'ютерних наук [229] та економіки/бізнесу [238].

Отже, у випадку Шанхайського рейтингу можна говорити про науково-дослідницький університет як ідеальну модель університету XXI ст. Цей міжнародний рейтинг базується виключно на об'єктивних даних, та повністю елімінує суб'єктивний фактор, що, власне, і є його ахілесовою п'ятою.

Серед інших університетських рейтингів, які оцінюють науково-дослідницький вимір університетської діяльності, слід зазначити Лейденський рейтинг (CWTS Leiden Ranking), який розраховується Центром досліджень науки та технологій Лейденського університету в Нідерландах [337], та інституційний рейтинг SCImago (SCImago Institutions Rankings (SIR)), який розробляється групою іспанських експертів з Іспанської національної дослідницької ради [611], Університету Гранади, Університету Мадрида та інших інституцій [594]. Лейденський рейтинг базується на кількості публікацій у 2009–2012 рр. у базі даних Web of Science (Science Citation Index Expanded (SCIE) [593], Social Sciences Citation Index (SSCI) [610] та Arts&Humanities Citation Index (АНЦИ)) [270], а інституційний рейтинг SCImago базується на кількості публікацій у базі даних Scopus [595].

Таблиця 4.5. Кращі університети за версією Лейденського рейтингу [337] та рейтингу оцінки дослідницької діяльності SCImago [594] у 2014 році

Місце	Лейденський рейтинг	SCImago Research
1	Рокфелеровський університет (США)	Гарвард (США)
2	Массачусетський технологічний інститут (США)	Університет Токіо (Японія)
3	Гарвард (США)	Університет Торонто (Канада)
4	Берклі (США)	Університет Сан Пауло (Бразилія)
5	Стенфорд (США)	Університет Цинхуа (Китай)
6	Каліфорнійський технологічний інститут (США)	Університет Мічигану, Анн Арбор (США)
7	Прінстон (США)	Університет Джона Хопкінса (США)
8	Університет Каліфорнії в Санта-Барбарі (США)	Дзецзянський університет (Китай)
9	Університет Каліфорнії в Сан-Франциско (США)	Університет Каліфорнії в Лос-Анджелесі (США)
10	Йель (США)	Університет Вашингтону (США)

Порівнюючи ці рейтинги, Саймон Маргінсон зазначає: «Дані SCImago базуються на Scopus. Вони збирають дані про всі дослідницькі інституції, а не лише вищі навчальні заклади. Тому їх список значно більший, ніж у Лейденському рейтингу. Однак є можливість відфільтрувати ненавчальні заклади і, таким чином, порівнювати лише університети. Якщо порівнювати з Лейденським рейтингом, у цьому рейтингу також більше індикаторів, що оцінюють дослідницьку діяльність, але ці дані менш доступні, а їх пояснення більш складні та менш прозорі» [471, с. 54]. Нижче ми наводимо першу десятку університетів за версією Лейденського рейтингу та рейтингу оцінки дослідницької діяльності SCImago в 2014 році (табл. 4.5).

4.2.2. Рейтинг Таймс – Томсон Рейтерс

Інший впливовий міжнародний університетський рейтинг Таймс – Томсон Рейтерс (THE World University Rankings) [603] було започатковано у 2010 році, коли попередній проект Таймс разом з компанією QS (2004–2009) припинив своє існування. Однак після шести років спільної праці, партнери вирішили далі працювати окремо. Філ Бату так пояснює це «розлучення»: «Хоча значення та вплив рейтингу зростали,

посилився і критицизм методології Таймс-QS. Зокрема, сумніву піддавали некоректне використання індексу цитування для визначення дослідницької активності, малий розмір та репрезентативний характер вибірки при проведенні опитувань та інші параметри» [282, с. 2].

Мабуть, варто сказати кілька слів про цей попередній проект, перш ніж розглядати його сучасну версію. Рейтинг світових університетів, рейтинг Таймс-QS, або THES – QS World University Rankings, уперше був опублікований у 2004 році і складався з 200 університетів. Аналіз цього рейтингу нами подано в статті «Нас немає...», яка надрукована ще у 2007 році в тижневику «Дзеркало тижня» [93]. При укладанні рейтингу британські дослідники спиралися на такі критерії: 1) імідж в академічному середовищі, тобто, оцінка університету з боку науковців, викладачів та представників адміністрації інших навчальних закладів – 40%; 2) оцінка якості освіти випускників роботодавцями – 10%; 3) індекс цитування наукових праць співробітників – 20%; 4) частка іноземних студентів – 5%; 5) частка іноземних викладачів – 5%; 6) співвідношення кількості студентів до кількості викладачів – 20%.

Філ Бату так характеризує цей рейтинг: «Перший глобальний рейтинг Таймс спирався на дані, отримані компанією Quaquarelli Symonds (QS) та виходив як рейтинг світових університетів Таймс-QS впродовж 2004–2009 рр. Цей рейтинг мав на меті створити більш широке бачення університету світового класу – як у Шанхайському рейтингу, оцінювалася дослідницька діяльність університетів, але разом з тим додаткові індикатори намагалися оцінити навчальний процес і рівень інтернаціоналізації. Це також був перший міжнародний рейтинг, який включав глобальне опитування академічної громади» [282, с. 1]. Філ Бат також зазначає, що за результатами проведеного компанією Томсон Рейтерс опитування, 74% респондентів погодилися з висловом «деякі університети маніпулюють даними, щоб покращити власні позиції у рейтингу», а 70% зазначили, що дані та методика їх розрахунків, представлена у рейтингах, не є прозорою та не підлягає перевірці» [282, с. 3].

Отже, рейтинг Таймс-QS (останні результати цього рейтингу представлені в табл. 4.6) оцінював переважно маркетингові показники університету, його статусні параметри. Ефективна репрезентація себе в інформаційному просторі, вдала рекламна стратегія, позитивний імідж, який зумовлює визнання серед колег, реальна інтернаціоналізація – ці параметри визначають успішність у сучасному світі як на індивідуальному, так і на інституційному рівні. Тож побудова ієрархії університетів у цій сфері, яка забезпечує легітимацію елітності в глобальному освітньому просторі, є цілком адекватною умовам сьогодення.

Таблиця 4.6. Кращі світові університети за версією рейтингу Таймс-QS в 2009 році

Місце	Університет	Країна
1	Гарвард	США
2	Кембридж	Великобританія
3	Йель	США
4	Лондонський університетський коледж	Великобританія
5	Лондонський імперіал-коледж	Великобританія
6	Оксфорд	Великобританія
7	Університет Чикаго	США
8	Прінстон	США
9	Массачусетський технологічний інститут	США
10	Каліфорнійський технологічний інститут	Великобританія

Та в новому проекті укладачі рейтингу досить радикально змінили раніше використану методологію. «Розробляючи нову методологію, було важливо акцентувати увагу на тому, що цей рейтинг світових університетів враховує лише глобальні конкурентоспроможні дослідницькі університети. У той самий час процес навчання відіграє в них фундаментальну роль. Тому, розробляючи рейтинг, ми намагалися відповідати ідеям Вільгельма фон Гумбольдта про університет як інституцію, яка гармонійно поєднує навчання та дослідження, де навчання відбувається разом з пошуком нових знань у процесі співпраці студентів та викладачів», — зазначає Філ Бату [282, с. 3]. Попередня інформація про нову методологію розрахунків рейтингів з'явилася на початку червня 2010 року на сайті Times Higher Education (THE) [283] та була подана на розгляд провідних міжнародних експертів у галузі вищої освіти. Рейтинг «Таймс» пропонували розраховувати на основі 13 окремих індикаторів. Ці індикатори формують чотири основні критерії, або комплексні індикатори.

Найвагомішим серед критеріїв є оцінка науково-дослідницької діяльності університету (55%), яка складається, у свою чергу, з п'яти індикаторів: 1) кількість наукових публікацій у розрахунку на одного співробітника; 2) індекс цитування робіт співробітників; 3) розмір прибутку від науково-дослідної діяльності в перерахунку на одного наукового співробітника; 4) розмір фондів, додатково залучених для дослідницької діяльності від громадських організацій та реального сектору економіки; 5) репутація університету як науково-дослідної установи за підсумками опитування представників академічної спільноти.

Другий за вагою критерій – це оцінка інституційних характеристик університету (25%) за такими індикаторами: 1) кількість студентів у перерахунку на одного викладача; 2) співвідношення випускників з докторським ступенем (PhD) і випускників з іншими ступенями; 3) оцінка якості викладання в університеті академічною спільнотою; 4) розмір прибутку університету в перерахунку на одного співробітника.

Третій критерій, який оцінює економічну та інноваційну активність університету (10%), у цьому році складається з одного індикатора – прибуток, отриманий від науково-дослідницької діяльності від реального сектору економіки в перерахунку на одного наукового співробітника. Надалі до цього критерію планується додати оцінку кількості робіт, надрукованих спільно з партнерами, які представляють реальний сектор економіки, а також оцінку випускників університету роботодавцями.

І, нарешті, четвертий критерій оцінює рівень інтернаціоналізації університету (10%) і складається з двох індикаторів: 1) співвідношення іноземних і вітчизняних студентів; 2) співвідношення іноземних та вітчизняних викладачів. Він не змінився порівняно з попереднім проектом Таймс.

У вересні 2011 року була оприлюднена дещо змінена методологія оцінки університетської діяльності. Редактор THE Анна Мроз зазначає: «Ми визначили 13 індикаторів, що репрезентують ключові напрями університетської діяльності. Це дозволило нам уперше серйозно поглянути на навчально-викладацьке середовище, а також ґрунтовно оцінити дослідницький потенціал, здатність до трансферу знань та рівень інтернаціоналізації. Також було знижено вагу суб'єктивних індикаторів» [688].

Наведемо п'ять основних комплексних індикаторів рейтингу Таймс, проаналізованих у 2011 році. По-перше, це оцінка навчально-викладацького середовища (30%). Вона містить такі індикатори: а) опитування з метою з'ясування якості навчання (15%); б) співвідношення викладачів та студентів (5%); в) співвідношення кількості присуджених докторських ступенів до інших (2,25%); г) кількість захищених докторських дисертацій відносно кількості наукових співробітників (6%) та д) фінансові надходження університету в перерахунку на одного наукового співробітника (2,25%). По-друге, це оцінка фінансових надходжень від співпраці з промисловістю та інноваційної діяльності в перерахунку на одного співробітника (2,5%). По-третє, середній індекс цитування кожної надрукованої праці (30%). По-четверте, оцінка дослідницької діяльності. Вона містить: а) опитування

з оцінки якості дослідницького потенціалу (18%); б) фінансові надходження від дослідницької діяльності в перерахунку на одного співробітника (6%); в) кількість наукових праць на одного співробітника (6%). По-п'яте, оцінка інтернаціоналізації університету. Вона вираховується на підставі: а) співвідношення іноземних студентів до загальної кількості студентів (2,5%); б) співвідношення іноземних викладачів до загальної кількості викладачів (2,5%) та в) співвідношення наукових праць, надрукованих у співавторстві з іноземними дослідниками до загальної кількості наукових праць (2,5%).

У рейтингу не можуть брати участь університети, в яких відсутня підготовка на рівні бакалаврів, які є вузькоспеціалізованими, та співробітники яких надрукували менше ніж 1000 наукових праць впродовж останніх п'яти років. Таким чином, укладачі рейтингу демонструють, що вони оцінюють орієнтовані на здійснення наукових досліджень та багатопрофільні вищі навчальні заклади, які мають всі рівні навчальної підготовки.

У табл. 4.7 наведено десять кращих світових університетів у 2014–2015 рр. за версією Таймс – Томсон Рейтерс [653], а також бали цих університетів в попередні роки [651, 652]. Лондонський імперіал коледж та Йель у цьому році набрали однаковий бал, а отже, поділили дев'яте та десяте місце. Середній вік університетів, представлений у першій сотні цього рейтингу, становить двісті років. При цьому різниця між кращим європейським університетом Оксфордом, заснованим у 1096 році, та кращим в Азії Університетом Токіо, заснованим у 1877 році, сягає майже 800 років! Перша десятка рейтингу представлена виключно американськими (7) та британськими (3) університетами.

У тому самому 2010 році було започатковано рейтинг академічної репутації Таймс – Томсон Рейтерс (THE World Reputation Ranking). Цей рейтинг виходить починаючи з 2011 року. Для розрахунків даного рейтингу (станом на 2013 рік) у березні та квітні 2012 року було проведено опитування серед експертів, у ході якого отримано 16 639 відповідей із 144 країн. Середній стаж експертів в академічній галузі становив 17 років. Для порівняння: у 2010 році було отримано 13 388 відповідей, а у 2011 році – 16 639 відповідей. В анкеті респондентам пропонується згідно з їхньою спеціалізацією назвати 15 кращих університетів, до яких вони рекомендували б вступити своїм учням. Найбільша кількість відповідей під час цього опитування надійшла від експертів у галузі соціальних наук (22,1%), далі представники інженерних та технологічних наук (21,3%), фізичних наук (18%), медичних наук (15,4%) та при-

Таблиця 4.7. Кращі світові університети за версією Таймс – Томсон Рейтерс у 2014–2015 рр. (а також бали за 2013–2014 та 2012–2013 рр.)

Місце	Університет	Країна	Бал 2014–2015	Бал 2013–2014	Бал 2012–2013
1	Каліфорнійський технологічний інститут	США	94,3	94,9	95,5
2	Гарвард	США	93,3	93,9	93,6
3	Оксфорд	Велико-британія	93,2	93,9	93,7
4	Стенфорд	США	92,9	93,8	93,7
5	Кембрідж	Велико-британія	92,0	92,3	92,6
6	Массачусетський технологічний інститут	США	91,9	93,0	93,1
7	Прінстон	США	90,9	92,7	92,7
8	Берклі	США	89,5	89,8	90,5
9–10	Лондонський імперіал-коледж	Велико-британія	87,5	87,5	90,6
9–10	Йель	США	87,5	87,4	89,2

родничих наук (12,7%). Найменшу кількість відповідей було отримано від гуманітаріїв (10,5%).

Для визначення рейтингу репутації у 2014 році під час опитування, яке здійснювалося з березня по травень 2013 року було отримано 10 536 відповідей представників 133 країн. Анкету для опитування було перекладено 10 мовами світу. За спеціалізацією найбільша кількість відповідей надійшла від представників соціальних та інженерно-технологічних наук (22% на кожену групу), фізичних наук (18%), медичних наук (16%), наук про життя (13%) та гуманітарних дисциплін (9%). 25% відповідей надійшли з Північної Америки, 19% – із Західної Європи, 13% – зі Східної Азії, по 10% – з Океанії та Східної Європи, 5% – з Середнього Сходу та 4% – з Південної Америки.

Критикуючи цей рейтинг, Андреїс Раухаргерс зазначає: «Репутація університету незначною мірою впливає на результати рейтингу Таймс – Томсон Рейтерс, оскільки «крива репутації» стрімко падає після перших найпрестижніших університетів. Як наслідок, можна стверджувати невисоку цінність рейтингів, які враховують виключно репутацію» [554]. Десять кращих світових університетів за результатами цього опитування неведено в табл. 4.8 [649, 650].

Ще однією цікавою новацією укладачів рейтингу Таймс – Томсон Рейтерс є рейтинг ста найкращих університетів, які були засновані менше ніж 50 років тому. При цьому для укладання рейтингу використовуються дані, отримані в процесі складання основного рейтингу. Цей факт вже викликав критику розробників, оскільки він не враховує існуючих зауважень до існуючих систем порівняння університетів. Викликає запитання і той факт, чому саме вік 50 років був обраний як критерій «молодості» університету. Кайченг Сох у статті з промовистою назвою «Рейтинг 100 університетів, молодших за 50 років Таймс Томсон – Рейтер: старе вино в новій пляшці?» зазначає з цього приводу: «Звичайно, критерій п'ятдесятирічного існування є зручним, але надто проблематичним. В описі методології відсутнє пояснення, чому саме п'ятдесят років стали підставою для відбору університетів у відповідну категорію. Без теоретичного обґрунтування та емпіричних доказів будь-яка інша кількість років з моменту заснування буде таким само легітимним критерієм ідентифікації “молодого університету”» [422, с. 118].

Перші десять кращих «молодих» університетів у 2014 році [644] наведено в табл. 4.9 (для порівняння додано відповідний бал у 2013 році [643]).

Таблиця 4.8. Кращі світові університети за рейтингом академічної репутації Таймс – Томсон Рейтерс у 2013–2014 рр.

Місце	Університет	Країна	Загальний бал 2014	Загальний бал 2013
1	Гарвард	США	100	100
2	Массачусетський технологічний інститут	США	90,4	87,6
3	Стенфорд	США	74,9	70,6
4	Кембрідж	Великобританія	74,3	81,3
5	Оксфорд	Великобританія	67,8	73
6	Берклі	США	63,1	72,4
7	Прінстон	США	35,7	36,2
8	Йель	США	30,9	32,8
9	Каліфорнійський технологічний інститут	США	29,2	27,8
10	Університет Каліфорнії в Лос-Анджелесі	США	28,8	35,6

Таблиця 4.9. Кращі світові університети, що були засновані впродовж останніх 50 років за версією Таймс – Томсон Рейтерс у 2013–2014 рр.

Місце	Університет	Країна	Загальний бал 2014	Загальний бал 2013
1	Пхоханський університет науки та технології	Республіка Корея	69,8	75
2	Федеральна політехнічна школа Лозанни	Швейцарія	68,3	71,9
3	Корейський інститут науки та технології KAIST	Республіка Корея	67,4	67,4
4	Гонконзький університет наук і технологій	Гонконг	65,3	65,7
5	Наньянзький технологічний університет	Сінгапур	61,7	61,4
6	Маастрихський університет	Нідерланди	60,4	61,7
7	Університет Каліфорнії в Ірвіне	США	59,3	61,9
8	Університет Париж–Південь	Франція	56,2	59,7
9	Університет П'єра та Марії Кюрі	Франція	56,1	60,8
10	Ланкастерський університет	Великобританія	55,4	56,3

Цікавим є той факт, що в першій десятці «молодих» університетів світу представлений лише один університет абсолютного лідера всіх міжнародних університетських рейтингів – США. У той самий час п'ять університетів представляють європейський континент, а чотири – азійський. Впадає в вічі і те, що найбільш успішною у створенні університетів світового класу впродовж останніх п'ятдесяти років була Республіка Корея.

У 2014 році вперше було складено рейтинг університетів країн BRICS (Бразилія, Росія, Індія, Китай та ПАР) та економік, що розвиваються [632]. Усього в рейтингу маємо університети 18 країн, хоча в цілому до цієї категорії належать 22 країни (крім країн BRICS, це Чехія, Угорщина, Малайзія, Мексика, Польща, Тайвань, Таїланд, Туреччина, Чилі, Колумбія, Єгипет, Індонезія, Марокко, Пакистан, Перу, Філіппіни та Об'єднані Арабські Емірати). Рейтинг розраховується за 13 індикаторами основного рейтингу, але їх вагу змінено з огляду на специфіку цих країн. Так, загальну вагу дослідницьких індикаторів зменшено з 30 до 20%, а вагу індикаторів, що оцінюють надходження від взаємодії з промисловістю та використанням інновацій збільшено

з 2,5 до 10%. Підвищено й вагу індикаторів, що вимірюють інтернаціоналізацію – з 7,5 до 10%. Десятка найкращих університетів в цьому рейтингу подана в табл. 4.10 [632, 633].

Згідно з цим рейтингом академічними лідерами країн BRICS є Китай та Туреччина, які мають у першій десятці рейтингу по три університети. Росія, ПАР, Тайвань та Бразилія мають по одному університету. Порівняно з 2014 роком у 2015 році помітний «ривок» у цьому рейтингу зробили Технічний університет Близького Сходу (+11 балів) та Московський державний університет імені Ломоносова (+8,6 балів). Негативну тенденцію з університетів першої десятки продемонстрував лише Національний університет Тайваню (–0,7 бали). Узагалі ж у першій сотні цього рейтингу у 2015 році представлені 27 університетів Китаю, 19 університетів з Тайваню, 11 університетів з Індії, 8 університетів з Туреччини, сім університетів з Росії, п'ять – з ПАР, чотири – з Бразилії та три – з Таїланду; Чехія, Чилі, Польща, Угорщина, Мексика та Об'єднані Арабські Емірати мають по два університети, а Колумбія, Марокко, Малайзія та Пакистан – по одному [279].

Починаючи з 2012–2013 рр. Таймс – Томсон Рейтерс оприлюднює рейтинг університетів Азії. «Упродовж 2001–2011 років частка американських інвестицій у світову університетську освіту скоротилася з 37

Таблиця 4.10. Крайні університети країн BRICS та економік, що розвиваються, у 2014–2015 рр. за версією Таймс – Томсон Рейтерс

Місце	Університет	Країна	Загальний бал 2015	Загальний бал 2014
1	Університет Пекіну	Китай	67,7	65,0
2	Університет Цинхуа	Китай	67,2	63,5
3	Технічний університет Близького Сходу	Туреччина	52,5	41,5
4	Університет Кейптауну	ПАР	52,4	50,5
5	Московський державний університет імені Ломоносова	Росія	50,0	41,4
6	Національний університет Тайваню	Тайвань	48,5	49,2
7	Босфорський університет	Туреччина	46,3	44,3
8	Технічний університет Стамбулу	Туреччина	44,9	42,7
9	Університет Фудань	Китай	44,8	42,3
10	Університет Сан Пауло	Бразилія	44,0	41,1

до 30%, а частка інвестицій країн Європейського Союзу – з 26 до 22%. У той самий час інвестиції країн Азії збільшилися з 25 до 34%», – зазначає Філ Бату, аргументуючи важливість рейтингу саме азійських університетів [280]. Відповідний рейтинг спирається та ті самі 13 індикаторів, що використовуються в основному рейтингу, та оцінюють університет за такими напрямками: навчання, дослідження, індекс цитування та дослідницький вплив, співробітництво з промисловістю та інновації, інтернаціоналізація. Першу десятку цього рейтингу у 2013–2014 рр. [605] та у 2012–2013 рр. [628] подано в табл. 4.11.

Як бачимо, укладачі рейтингу Таймс – Томсон Рейтерс на відміну від своїх китайських колег спираються у своїх розрахунках як на об'єктивні, так і на суб'єктивні дані, причому фактор академічної репутації та успішної економічної діяльності відіграє в цьому рейтингу значну роль. Отже, можна говорити про статусно-маркетингову модель університету, яку імпліцитно пропагує цей рейтинг. «Рейтинг Таймс – Томсон Рейтерс по формі схожий на рейтинг QS та оцінює подібні до нього виміри діяльності. Хоча Томсон Рейтерс демонструє більш високий рівень компетентності, ніж QS. Наприклад, результати опитування та його географічне покриття тут виглядають більш переконли-

Таблиця 4.11. Країні університети країн Азії у 2012–2014 рр. за версією Таймс – Томсон Рейтерс

Місце	Університет	Країна	Загальний бал 2013–2014	Загальний бал 2012–2013
1	Університет Токіо	Японія	76,4	78,3
2	Національний університет Сінгапуру	Сінгапур	72,4	77,5
3	Університет Гонконгу	Гонконг	65,3	75,6
4	Сеульський національний університет	Південна Корея	65,2	65,9
5	Пекінський університет	Китай	65,0	70,7
6	Університет Цинхуа	Китай	63,5	67,1
7	Університет Кіото	Японія	63,2	66,8
8	Корейський інститут науки та технологій KAIST	Південна Корея	62,9	64,0
9	Гонконзький університет наук і технологій	Гонконг	62,5	64,4
10	Пхоханський університет науки та технологій	Південна Корея	61,7	69,4

вими. Головна перевага рейтингу Таймс – Томсон Рейтерс полягає в його комплексному характері. Томсон Рейтерс використовує 13 індикаторів, які «зважені», відформатовані та узгоджені у єдиному фінальному балі», – вважає Саймон Маргінсон [471, с. 55].

4.2.3. Рейтинг QS

Третім авторитетним міжнародним університетським рейтингом є рейтинг світових університетів QS (QS World University Rankings) [542]. Уперше рейтинг світових університетів компанія QS розробила ще у 2004 році разом з Таймс. Однак після шести років спільної праці партнери вирішили далі працювати окремо. На відміну від Таймс QS в цілому продовжила використовувати у своїй діяльності попередню методологію.

Продовжуючи відповідні традиції Таймс-QS, при укладанні рейтингу британські дослідники спираються на такі критерії:

- 1) імідж в академічному середовищі, тобто, оцінка університету з боку науковців, викладачів та представників адміністрації інших навчальних закладів – 40%;
- 2) оцінка якості освіти випускників роботодавцями – 10%;
- 3) індекс цитування наукових праць співробітників – 20%;
- 4) частка іноземних студентів – 5%;
- 5) частка іноземних викладачів – 5%;
- 6) співвідношення кількості студентів і кількості викладачів – 20% [541].

Андрейс Раухваргерс так характеризує зміни в методології рейтингу станом на 2012 рік: «Фактично ми маємо три головні зміни. По-перше, у 2011 році з індикатору, що фіксує індекс цитування, було вилучено самоцитування. По-друге, академічних респондентів, які оцінювали власний університет, теж було вилучено. І, нарешті, було внесено зміни у вагові категорії компонентів опитування» [555, с. 40].

Рейтинг містить п'ять предметних категорій:

- 1) мистецтво та гуманітарні дисципліни;
- 2) інженерні дисципліни та технології;
- 3) медичні науки та науки про життя;
- 4) природничі науки;
- 5) соціальні науки.

Ці категорії, у свою чергу, поділено на тридцять індивідуальних дисциплін. У версії рейтингу QS 2014 оцінюються більше трьох тисяч університетів, а до самого рейтингу входять більше ніж 800 універси-

тетів. Університети, які займають місця з 1 по 400, мають індивідуальну позицію, а починаючи з 401 об'єднані в групи. Рішенням Міжнародної групи експертів у галузі рейтингування (IREG) від 15 травня 2013 р. рейтинг QS отримав сертифікат відповідності Берлінським принципам, тобто він став першим з авторитетних міжнародних рейтингів, який успішно пройшов аудит IREG. Першу десятку цього рейтингу впродовж 2012–2014 рр. наведено в табл. 4.12 [542].

Укладачі рейтингу визнають, що університетське життя не обмежується зазначеними критеріями, і пропонують перелік індикаторів, які варто залучити до процесу рейтингування в майбутньому. Найбільш виправданими серед цих потенційних індикаторів, на нашу думку, є такі: середній рівень цін навчання; річний обсяг поповнення бібліотечних фондів; якість університетського веб-сайта; базові вимоги до абітурієнтів, які вступають до університету; відсоток працевлаштування за фахом серед випускників; перелік запропонованих навчальних курсів (за даними упорядників рейтингу, сучасні університети в цілому пропонують студентам близько 65 тис. курсів); наявність програм отримання стипендій для навчання.

Таблиця 4.12. Країні світові університети за версією QS 2012–2014

Місце	Університет	Країна	Загальний бал 2014	Загальний бал 2013	Загальний бал 2012
1	Массачусетський технологічний інститут	США	100	100	100
2–3	Кембрідж	Великобританія	99,4	99	99,8
2–3	Лондонський імперіал-коледж	Великобританія	99,4	98,8	98,3
4	Гарвард	США	99,3	99,2	99,2
5–6	Оксфорд	Великобританія	99,2	98,7	98,6
5–6	Лондонський університетський коледж	Великобританія	99,2	98,9	98,7
7	Стенфорд	США	98,3	96,8	91,7
8	Каліфорнійський технологічний інститут	США	97,1	96,1	95
9	Прінстон	США	96,6	96,1	95,4
10	Йель	США	96,5	96,5	97,5

У 2011 році в рейтингу QS вперше з'явилися українські університети. У категорію 601+ (тобто університетів, які знаходяться у сьомій сотні провідних світових університетів) внесено Донецький національний університет та Національний технічний університет України «КПІ». У 2012 році в категорії 501–550 до них додався Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Наступного року Київський національний університет імені Тараса Шевченка увійшов до п'ятисот кращих світових університетів (401–450), Національний технічний університет України «КПІ» опинився у сьомій сотні (601–650), а Донецький національний університет та Національний технічний університет «ХПІ» – у восьмій (701+). У 2014 році до п'ятої сотні рейтингу, крім Київського національного університету імені Тараса Шевченка (421–430), увійшов Харківський національний університет імені Василя Каразіна (481–490). Національний технічний університет України «КПІ» залишився у шостій сотні (551–600), а до сьомої сотні увійшов Сумський державний університет (651–700). Донецький національний університет та Національний технічний університет «ХПІ» залишилися у восьмій сотні (701+). Тож можна константувати тенденцію до збільшення кількості українських університетів у рейтингу QS та покращення їх позицій [542].

Упродовж останніх років укладачі рейтингу QS запровадили кілька перспективних новацій. Це, у першу чергу, можливість оцінити результати кращих 200 університетів у 30 предметних категоріях [543]. На думку експерта в галузі міжнародних університетських рейтингів Андреяса Раухваргера, «порівняння конкретних предметних галузей може бути значно більш корисним, ніж презентація загального результату університету» [556, с. 13].

Про тенденцію до комерціалізації процесу складання рейтингів свідчить започаткування проекту «Зірка QS» («QS Star») [530]. У межах цього проекту кожен університет може пройти аудит та отримати від однією до п'яти зірок у кожній з восьми категорій, які визначають основні напрями університетської діяльності: 1) якість наукових досліджень; 2) якість навчання; 3) рівень працевлаштування випускників; 4) рівень інфраструктури; 5) рівень інтернаціоналізації; 6) інноваційна діяльність та трансфер знань; 7) здійснення «третьої місії»; 8) досягнення в спеціальних галузях. Максимально університет може отримати 1000 балів. Зірки розподіляються так: 1 зірка – набрано більше 100 балів, і університет має офіційне право присуджувати академічні ступені; 2 зірки – більше 250 балів; 3 зірки – більше 400 балів. Для того щоб отримати 4 зірки потрібно не лише набрати більше 550 балів, а і:

а) мати не менше 75 відгуків в академічному опитуванні та не менше двох посилань на кожного співробітника в індексі цитування; б) мати не менше 20 відгуків від роботодавців; в) мати щонайменше 1% іноземних студентів. Для отримання 5 зірок потрібно набрати не менше 700 балів, та: а) мати не менше 150 відгуків в академічному опитуванні та не менше трьох посилань на кожного співробітника в індексі цитування; б) мати не менше 20 відгуків від роботодавців; в) мати щонайменше 5% іноземних викладачів та 5% іноземних студентів; г) отримати щонайменше 80 балів в категорії «рівень інфраструктури». 5+ зірок отримує університет, який набрав більше 900 балів та отримав 5 зірок за всіма напрямками діяльності [529].

Зірки QS є платною послугою, що відображає тенденцію до поступової комерціалізації цієї сфери. Подібний аудит має силу три роки, і його вартість становить 9850 дол. Крім того, щорічна ліцензія на користування зірками QS коштує 6850 дол. Тобто університет, який бажає взяти участь у цьому проєкті, повинен у перший рік заплатити 16 700 дол. (аудит та ліцензія), у другий рік – 6850 дол. (ліцензія) і в третій рік теж 6850 дол. [529]. З українських університетів заплатити за аудит та ліцензію і, як наслідок, отримати три зірки QS спромігся лише Сумський державний університет. Слід зазначити, що низка елітних університетів (3 – у Великобританії, 16 – у США та 12 – в Австралії) отримали зірки без плати та проходження аудиту [529].

Також кілька років тому QS почала розраховувати рейтинг кращих студентських міст, який у 2012 році очолили Париж, Лондон та Бостон. У 2014 році у топовій частині цього рейтингу опинилися Париж, Лондон та Сінгапур. Для того щоб претендувати на входження в рейтинг, місто повинне мати населення не менше ніж 250 тисяч осіб та щонайменше два університети в рейтингу QS. Рейтинг базується на таких індикаторах: 1) результативність університетів у рейтингу QS (ураховує загальну кількість університетів та «вагу» індивідуальної позиції кожного з них); 2) студентська спільнота та її склад (загальна кількість студентів, кількість іноземних студентів та їх відсоток, рівень толерантності); 3) привабливість міста (ураховує результати Global Liveability Index, Globalization and World Cities Index, рівень безпеки, рівень забруднення та рівень корупції); 4) активність роботодавців (кількість місцевих і глобальних роботодавців, які відзначили випускників університетів міста як найкращих); 5) доступність (плата за навчання, Big Mac Index, iPad Index, Mercer Cost of Living Index) [528]. Десятку кращих студентських міст у 2015 році [527] подано в табл. 4.13.

Таблиця 4.13. Кращі студентські міста в 2015 році за версією QS

Місце	Місто	Країна	Загальний бал
1	Париж	Франція	412,0
2	Мельбурн	Австралія	397,0
3	Лондон	Великобританія	392,0
4	Сідней	Австралія	388,0
5	Гонконг	Гонконг	387,0
6	Бостон	США	386,0
7	Токіо	Японія	385,0
8	Монреаль	Канада	380,0
9	Торонто	Канада	375,0
10	Сеул	Південна Корея	372,0

«Рейтинг кращих студентських міст – це новий інструмент QS та продукт, похідний від глобального університетського рейтингу QS. Однак він досить незначною мірою відображає студентське сприйняття університетського життя, адже 97% студентів навчаються в університетах, що не входять до рейтингу» – зазначає Андреїс Раухваргерс [555, с. 47].

Починаючи з 2013 року, з'являється рейтинг QS, який оцінює університети, яка виникли менше ніж 50 років тому. Рейтинг базується на інформації, що використовується при складанні основного рейтингу. Першу десятку у 2013 [540] та 2014 рр. [541] наведено в табл. 4.14.

Серед лідерів першої десятки цього рейтингу – Гонконг, представлений трьома університетами, та Південна Корея, представлена двома. США представлені лише одним університетом. Європейські країни представлені університетами Нідерландів та Іспанії. Суттєві зміни загального балу впродовж навіть одного року свідчать про динамізм розвитку цього сегменту університетської освіти та високий рівень конкуренції між «молодими» університетами.

Також у 2013 році з'являється розроблений QS рейтинг університетів країн BRICS (Бразилія, Росія, Індія, Китай та ПАР). Рейтинг містить такі індикатори: 1) академічна репутація – 30%; 2) репутація серед роботодавців – 20%; 3) співвідношення викладачів та студентів – 20%; 4) відсоток співробітників зі ступенем PhD – 10%; 5) кількість публікацій у SCOPUS на одного співробітника – 10%; 6) цитування публікацій у базі даних SCOPUS – 5%; 7) відсоток іноземних викладачів – 2,5% та 8) відсоток іноземних студентів – 2,5% [531]. Перші десять університетів цього рейтингу подано в табл. 4.15 [535, 536].

Таблиця 4.14. ТОП 10 університетів QS, які виникли менше ніж 50 років тому у 2013–2014 рр.

Місце	Університет	Країна	Загальний бал 2014	Загальний бал 2013
1	Наньянзький технологічний університет	Сінгапур	84,0	81,1
2	Гонконзький університет наук і технологій	Гонконг	83,3	84,1
3	Корейський інститут науки та технології KAIST	Південна Корея	79,9	75,8
4	Пхоханський університет науки та технології	Південна Корея	72,9	67,5
5	Міський університет Гонконгу	Гонконг	68,2	67,7
6	Маастрихський університет	Нідерланди	65,8	63,8
7	Університет Каліфорнії в Ірвіне	США	60,8	59,6
8	Політехнічний університет Гонконгу	Гонконг	59,3	57,5
9	Університет Калгарі	Канада	57,6	52,2
10	Автономний університет Барселони	Іспанія	57,5	55,6

Таблиця 4.15. ТОП 10 університетів QS BRICS 2013–2014

Місце	Університет	Країна	Загальний бал 2014	Загальний бал 2013
1	Університет Цинхуа	Китай	100,0	100,0
2	Пекінський університет	Китай	97,2	99,6
3	Московський державний університет імені Ломоносова	Росія	92,6	93,4
4	Університет науки і технології Китаю	Китай	89,7	89,8
5	Університет Фудань	Китай	89,5	91,4
6	Університет Нанджунга	Китай	87,1	91,3
7	Університет Сан Пауло	Бразилія	86,4	88,6
8	Шанхайський університет Xia Тон	Китай	85,8	89,8
9–10	Державний університет Кампінаса (UNICAMP)	Бразилія	84,9	86,9
9–10	Університет Кейптауну	ПАР	84,9	86,6

Починаючи з 2013 року QS розраховує також рейтинг університетів Азії. Його індикатори: 1) імідж в академічному середовищі – 30%; 2) оцінка якості освіти випускників роботодавцями – 10%; 3) індекс цитування наукових праць співробітників – 15%; 4) кількість публікацій у базі даних SCOPUS у перерахунку на одного співробітника – 15%; 5) частка іноземних студентів – 2,5%; 6) частка іноземних викладачів – 2,5%; 7) співвідношення кількості студентів і кількості викладачів – 20%; 8) пропорція студентів, які прибули за програмами обміну з інших університетів, – 2,5%; 9) пропорція власних студентів, що перебувають за програмами обміну в інших університетах, – 2,5%. Як бачимо, порівняно з традиційним рейтингом QS тут додані індикатори 4), 8) та 9) [537]. Першу десятку університетів цього рейтингу наведено в табл. 4.16 [532, 533].

Ще одним регіональним напрямом діяльності QS став рейтинг університетів країн Латинської Америки. Його індикатори: 1) імідж в академічному середовищі – 30%; 2) оцінка якості освіти випускників роботодавцями – 20%; 3) індекс цитування наукових праць співробітників – 10%; 4) кількість публікацій у базі даних SCOPUS в перерахунку на одного співробітника – 10%; 5) співвідношення кількості студентів і кількості викладачів – 20%; 6) частка іноземних студентів – 2,5%; 7) частка іноземних викладачів – 2,5%; 8) співвідношення кількості студентів і кількості викладачів – 20%; 9) пропорція студентів, які прибули за програмами обміну з інших університетів, – 2,5%; 10) пропорція власних студентів, що перебувають за програмами обміну в інших університетах, – 2,5%.

Таблиця 4.16. ТОП 10 університетів QS Азія 2013–2014

Місце	Університет	Країна	Загальний бал 2014	Загальний бал 2013
1	Національний університет Сінгапуру	Сінгапур	100,0	99,6
2	Корейський інститут науки та технології KAIST	Південна Корея	99,5	98,1
3	Університет Гонконгу	Гонконг	99,3	99,6
4	Сеульський національний університет	Південна Корея	98,7	99,2
5	Гонконзький університет наук і технологій	Гонконг	98,4	100,0
6	Китайський університет Гонконгу	Гонконг	97,4	96,3
7	Наньянський технологічний університет	Сінгапур	97,3	95,1
8	Університет Пекіну	Китай	96,3	98,5
9	Пхоханський університет науки та технологій	Південна Корея	96,1	96,3
10	Університет Токіо	Японія	95,9	95,9

нтів і кількості викладачів – 20%; 6) пропорція співробітників зі ступенем PhD – 10%; 7) присутність в Інтернеті – 10% [537]. Тут порівняно з традиційним рейтингом QS з'являються індикатори 4), 6) та 7) [537]. Першу десятку рейтингу у 2014 році [539] та 2013 році [538] подано в табл. 4.17.

Як бачимо, академічним лідером Латинської Америки є Федеративна Республіка Бразилія, представлена в першій десятці шістьма університетами. Далі йдуть Чилі та Мексика, які мають по два університети.

Не важко помітити, що укладачі рейтингу QS упродовж останніх років помітно розширили поле власної діяльності та змогли охопити рейтингом нові аудиторії потенційних споживачів. Можна констатувати, що глобальний рейтинг світових університетів QS, половину «ваги» якого становлять суб'єктивні дані, та афілійовані з ним рейтинги є дуже сенситивним до комерційних аспектів університетської діяльності, тому ідеальну модель університету, репрезентовану цим рей-

Таблиця 4.17. ТОП 10 університетів QS Латинська Америка 2013–2014

Місце	Університет	Країна	Загальний бал 2014	Загальний бал 2013
1	Папський католицький університет Чилі	Чилі	100,0	99,2
2	Університет Сан Пауло	Бразилія	98,9	100,0
3	Державний університет Кампінас (UNICAMP)	Бразилія	97,1	97,4
4	Федеральний університет Ріо-де-Жанейро	Бразилія	95,5	89,2
5	Колумбійський університет Андес	Колумбія	94,7	94,5
6	Університет Чилі	Чилі	94,1	93,5
7	Технологічний інститут Монтерея	Мексика	91,4	89,8
8	Національний автономний університет Мехіко	Мексика	91,0	93,1
9	Державний університет Сан Пауло (UNESP)	Бразилія	90,3	82,6
10	Федеральний університет Мінас-Жерайс	Бразилія	87,3	83,1
10	Федеральний університет Ріу-Гранді-ду-Сул	Бразилія	87,3	80,8

тингом, можна назвати статусно-комерційною, що цілком відповідає головним тенденціям розвитку сучасної цивілізації. Цю тенденцію наочно відображає така комерційна послуга з боку укладачів рейтингу, як аудит з метою отримання зірок QS.

4.2.4. Рейтинг веб-сторінок світових університетів Вебометрикс

Четвертий рейтинг світових університетів, який досить часто згадується в науковій літературі, – рейтинг віртуальної присутності світових університетів Вебометрикс (Ranking Web of World Universities) [548], що розраховується спеціальною лабораторією Іспанської національної дослідницької ради (Spanish National Research Council – SNRC) [611] вже більше десяти років. Цей рейтинг уперше було надруковано у 2004 році, хоча робота над проектом розпочалася ще в 90-ті роки XX ст., а перший індикатор було презентовано на Конференції європейської асоціації вивчення наук і технологій у Більфельді (Німеччина) 10–13 жовтня 1996 р. Починаючи з 2006 року рейтинг Вебометрикс друкується двічі на рік.

На відміну від попередніх цей рейтинг має дещо специфічний характер, адже базується на ступені присутності того чи іншого навчального закладу в глобальній мережі Інтернет та відповідній можливості впливати на цільові аудиторії по всьому світу. Аргументуючи виправданість саме такого підходу для оцінки університетської діяльності, іспанські вчені Ісідро Акуйо, Жозе Луїс Ортега та Маріо Фернандес зазначають: «Дедалі більше студентів та дослідників звертаються до Інтернету, щоб отримати наукову інформацію, і академічні установи докладають чимраз більших зусиль, щоб бути представленими в Інтернеті. І якщо тепер Інтернет для більшості навчальних закладів – це засіб саморепрезентації, то можна прогнозувати, що вже в найближчому майбутньому віртуальні навчальні заклади стануть не менш важливими та впливовими, ніж реальні. У світі, що стає все тісніше взаємопов'язаним, реальна присутність академічної установи в глобальному просторі залежить від її репрезентації в мережі Інтернет» [254, с. 233].

Рейтинг Вебометрикс має два компоненти – присутність та активність, вага кожного з них становить 50% та обчислюється за такими індикаторами [551]:

- 1) *загальна кількість зовнішніх посилань*, до якої, на думку розробників, повністю зводиться компонент присутності, – 50%. Цей індикатор фіксує своєрідний «віртуальний референдум» стосовно пре-

стижу університету, цінності інформації, розміщеної на його сайті та корисність відповідних віртуальних послуг. Розраховується, спираючись на інформацію від головних світових сервісів, які займаються подібною роботою, – Majestic SEO [464] та Ahrefs [255]. Наступні три індикатори оцінюють активність університету у віртуальному середовищі, і їх загальна вага становить 50%;

- 2) *присутність* – загальна кількість статичних і динамічних інтернет-сторінок веб-сайту, згідно з даними найбільшої пошукової системи Google [358] – 20%;
- 3) *відкритість* – загальна кількість виставлених файлів у форматі .pdf, .doc, .docx та .ppt згідно з даними академічної пошукової системи Google Scholar [359]. Цей показник «важить» 15%;
- 4) *якість* – фіксує кількість статей, надрукованих у найбільш авторитетних наукових журналах з високим рівнем цитування, наприклад ті, які входять до 10% найбільш цитованих статей у певній галузі. Тут укладачі рейтингу спираються на результати SCImago [594]. Вага цього індикатора – 15%.

Репрезентація університету в Інтернеті та наявність відповідних віртуальних ресурсів і сервісів – усе це теж конститує ієрархію глобального освітнього простору та безпосередньо впливає на якість університетської освіти, а отже, є фактором легітимації елітності в ньому. Унаслідок цього підхід, запропонований авторами рейтингу Вебометрикс, може розглядатись як табель про ранги віртуального простору, експансія якого визначає реальність сьогодення.

Результати рейтингу Вебометрикс від однієї версії до іншої змінюються досить суттєво (табл. 4.18). Наприклад, станом на липень 2013 р. укладачі проаналізували дані 21 451 університету з усього світу. Порівняно з попередньою версією від січня 2013 року значні зміни відбулися навіть у першій десятці рейтингу. Так, МІТ обійшов Стенфорд та вийшов на друге місце, Берклі піднявся з сьомої на четверту сходинку, а університет Мічигану, навпаки, перемістився з четвертої на сьому. Також у першій десятці опинився університет Вашингтону, а вибув з неї Колумбійський університет. Концентрація змін університетських позицій дозволяє ідентифікувати рейтинг Вебометрикс як найбільш динамічний серед міжнародних університетських рейтингів [548].

У версії рейтингу від липня 2014 року присутні 11 997 університетів, у тому числі 173 вищі навчальні заклади з України. До речі, серед закладів, які посідають останнє 11 997 місце – Київська державна академія водного транспорту. Загалом же при розрахунках цього рейтингу Україну представляють 299 вищих навчальних закладів (у липні 2013

Таблиця 4.18. Кращі світові університети за версією рейтингу Вебометрикс станом на липень 2013 року та липень 2014 року

Університет	Країна	Місце 07.2014	Місце 07.2013
Гарвард	США	1	1
Массачусетський технологічний інститут	США	2	2
Стенфорд	США	3	3
Корнельський університет	США	4	8
Університет Мічигана	США	5	7
Берклі	США	6	4
Університет Вашингтона	США	7-8	6
Колумбійський університет	США	7-8	8*
Університет Міннесоти	США	9	9
Університет Пенсільванії	США	10	10

*Дані на січень 2013 року, оскільки в липні 2013 р. не входив до першої десятки

року в рейтингу Вебометрикс було враховано 306 українських університетів).

Аналізуючи позиції українських університетів у рейтингу Вебометрикс у 2013 році слід зазначити, що в липні 2013 року більшість з них погіршила позиції порівняно з січнем 2013 р. Так, НТУ «КПІ» перемістився з 510 на 1006 сходинку, НТУ ім. Тараса Шевченка з 704 на 838 сходинку, а ХНУ ім. Василя Каразіна з 1138 на 1876 сходинку. Нижче ми наводимо таблиці з десяткою кращих українських університетів у липні 2013 року та липні 2014 року [552] (табл. 4.19, 4.20).

Порівнюючи дані липня 2014 року з липнем 2013 року можна констатувати досить суперечливі результати. Лідери рейтингу погіршили власні показники у глобальному вимірі. Так, КНУТШ перемістився з 838 на 885 сходинку, а НТУ «КПІ» з 1006 на 1271. У той самий час НТУ «ХПІ» покращив власну позицію, перемістившись з 2747 на 1318 позицію.

У рамках проекту Вебометрикс, так само як в рейтингах Томсон Рейтерс та QS, розраховується також рейтинг університетів країн BRICS [549]. Загальний перелік містить 5639 університетів, а серед п'яти найкращих у 2014 році – Університет Сан Пауло (Бразилія), Університет Пекіна (Китай), Університет Цинхуа (Китай), Чжецзянський університет (Китай) та Шанхайський університет Хіа Тон (Китай). «Родзинкою» проекту є рейтинг університетів країн CIVETS [551] – «групи країн з молодим, швидкозростаючим населенням та диверсифікованою і ди-

Таблиця 4.19. Кращі українські університети за версією рейтингу Вебометрикс станом на липень 2013 року

Місце в Україні	Місце у світі	Університет
1	838	Київський національний університет ім. Тараса Шевченка
2	1006	Національний технічний університет України «КПІ»
3	1876	Харківський національний університет ім. Василя Каразіна
4	2019	Національний педагогічний університет ім. Михайла Драгоманова
5	2180	Національний університет біоресурсів і природокористування
6	2447	Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника
7	2485	Львівський національний університет ім. Івана Франка
8	2532	Донецький національний технічний університет
9	2560	Таврійський національний університет ім. Володимира Вернадського
10	2743	Національний технічний університет «ХПІ»

Таблиця 4.20. Кращі українські університети за версією рейтингу Вебометрикс станом на липень 2014 року

Місце в Україні	Місце у світі	Університет
1	885	Київський національний університет ім. Тараса Шевченка
2	1271	Національний технічний університет України «КПІ»
3	1318	Національний технічний університет «ХПІ»
4	1371	Таврійський національний університет ім. Володимира Вернадського
5	1378	Харківський національний університет ім. Василя Каразіна
6	1445	Сумський державний університет
7	1762	Національний авіаційний університет
8	1870	Одеський національний університет ім. Іллі Мечникова
9	1932	Національний університет «Львівська політехніка»
10	2422	Національний педагогічний університет ім. Михайла Драгоманова

намічною економікою» [319], до якої входять Колумбія, Індонезія, В'єтнам, Єгипет, Туреччина та Південно-Африканська республіка. Серед п'ятірки найкращих – Стамбульський університет (Туреччина), Університет Кейптауну (ПАР), Каїрський університет (Єгипет), Національний університет Колумбії та Університет Гаджан Мада (Індонезія).

Отже, рейтинг Вебометрикс повністю зосереджений на оцінці присутності університету в мережі Інтернет, тому представлена цим рейтингом ідеальна модель вищого навчального закладу може бути охарактеризована як модель віртуальної присутності університету в глобальній мережі. Це – найбільш динамічний серед міжнародних університетських рейтингів. Випереджає він інші університетські рейтинги і за частотою появи нових версій, які виходять двічі на рік (у січні та липні). ««Покриття» Вебометриксу, яке становить більше ніж 20 тисяч університетів, дозволяє практично всім вищим навчальним закладам світу порівняти себе з іншими. У той самий час, крім індикатора «якість», який базується на бібліометричних даних SCImago, усі інші індикатори базуються на аналізі присутності в Інтернеті і є менш переконливими, аніж індикатори, що використовуються в академічних університетських рейтингах. Тому порівняння крізь призму цього рейтингу не є надто переконливим» – вважає Андреїс Раухваргерс [555, с. 53].

4.2.5. Теоретико-методологічні перспективи розробки міжнародних університетських рейтингів

Протягом останніх десятиліть університетські рейтинги довели, що вони є впливовим інструментом освітньої політики та трансформацій університету з метою його більшої адекватності вимогам сьогодення. Звичайно, цей інструмент є далеким від досконалості, але динамізм розвитку методології університетських рейтингів та приєднання до цього процесу все більшої кількості дослідників дає можливість стверджувати важливість і практично повну легітимність цього інструменту в контексті вищої освіти. У цьому зв'язку чи не найактуальнішим нині є питання, як удосконалити існуючу на сьогодні день теоретико-методологічну базу для розробки університетських рейтингів?

Відповідь на це запитання в межах максимального зближення методології розробки університетських рейтингів з актуальними методологічними підходами соціальних наук спробував віднайти один із провідних сучасних експертів у галузі університетської освіти, професор Саймон Марґінсон у статті, надрукованому в першому числі «Євро-

пейського журналу освіти» («European Journal of Education») за 2014 рік [471], якого ми вже неодноразово цитували в попередніх розділах.

Для оцінки існуючих глобальних систем рейтингування він пропонує використовувати вісім критеріїв, які охоплюють:

- 1) *матеріальність*, тобто чіткість та точність параметрів, що вимірюються, і мінімальну можливість їх довільної інтерпретації;
- 2) *об'єктивність* – мінімізацію суб'єктивного компонента оцінки університетської діяльності, уникнення суб'єктивних спостережень у формі, наприклад, шкали Лайкерта [457], елімінацію популізму та підвищення рівня науковості;
- 3) *зовнішній характер даних*, тобто дані повинні бути отримані не від університетів, а із незалежних джерел, в ідеальному варіанті – з глобальних баз даних;
- 4) *комплексний характер* – університетські рейтинги повинні оцінювати максимальну кількість університетських функцій, причому спираючись на валідні, об'єктивні дані;
- 5) *специфічність* – тобто, вимірювання певних параметрів університетської діяльності має збігатися з їх вимірюванням у реальному житті і не підмінятися принципами вимірювання інших якостей – сюди входять, наприклад, оцінка ставлення співробітників як підстава для оцінки якості навчання, комплексні індикатори з довільною вагою і подібні практики;
- 6) *порядок пропорційності* – порядковий номер не повинен ігнорувати різницю між університетами, які оцінюються, не варто об'єднувати в одну групу університети зі значними відмінностями;
- 7) *вирівнювання продуктивності* – будь-яка система рейтингування повинна сприяти виявленню загальної продуктивності університету і відповідної динаміки покращення;
- 8) *прозорість* – індикатори, а також система їх обрахування повинна бути відкритою для всіх сторін, чим більш простою та відкритою є система розрахунків рейтингу, тим краще [471, с. 48–50].

Зроблена Саймоном Маргінсоном оцінка провідних глобальних систем рейтингування за цими критеріями [471, с. 51] наведена в табл. 4.21.

У своїй главі «Майбутнє університетських рейтингів» Ульріх Течлер описує сім можливих сценаріїв подальшого розвитку ситуації в цій галузі [419, с. 264–265]:

- 1) інерційний сценарій, за якого зберігається нинішня роль та відношення до рейтингів;

Таблиця 4.21. Оцінка шести систем рейтингування університетів за критеріями*, ідентифікованими Саймоном Маргінсоном

Критерій	ARWU	Leiden	QS	SCImago	THE-TR	U-Multi rank
1	середньо-сильний	сильний	слабкий	сильний	слабкий	середній
2	сильний	сильний	слабкий	сильний	слабкий	слабкий
3	середньо-сильний	сильний	середньо-слабкий	сильний	слабкий	сильний
4	середньо-слабкий	слабкий	середній	слабкий	середньо-сильний	сильний
5	середній	сильний	слабкий	сильний	слабкий	сильний
6	середній	сильний	слабкий	сильний	слабкий	сильний
7	середньо-слабкий	середній	середньо-слабкий	середній	середньо-слабкий	сильний
8	середній	середньо-сильний	слабкий	середньо-сильний	слабкий	середній

*Розшифрування відповідного критерію можна знайти в попередньому абзаці

- 2) подальше поширення практики складання рейтингів, поглиблення їх впливу на освітню політику; за цих умов рейтинги перетворюються в сучасному світі на четвертий, найбільш впливовий фактор разом із масовим характером університетської освіти, посиленням конкуренції в освітній галузі та інтернаціоналізацією;
- 3) рейтинги змінюють характер вищих навчальних закладів; наприклад, різноманітність навчальних закладів зникне та буде замінена більш-менш гомогенним середовищем, суб'єкти якого конкурують за можливість піднятися на більш високий рівень;
- 4) рейтинги деформують систему університетської освіти; так, оскільки вони оцінюють переважно дослідницький потенціал, можна прогнозувати серйозні проблеми з якістю викладання й навчання;
- 5) рейтинги змінять систему освіти на краще, провокуючи внутрішню диверсифікацію навчальних закладів, яка постає фактором підвищення конкурентоспроможності;
- 6) рейтинги стануть адекватним та достовірним інструментом оцінки вищих навчальних закладів;
- 7) рейтинги сприятимуть створенню «прозорих» інформаційних систем і зникнуть, оскільки за цих умов в них не буде потреби.

Досить легко ідентифікувати й негативні сторони університетських рейтингів, зокрема, різноманітні маніпуляції з метою отримання

високого балу при відповідних розрахунках. Так, Барбара Кем та Теро Еркіла в редакційній передмові «Гра в рейтинги» до присвяченого рейтингам першого числа «Європейського журналу освіти» за 2014 рік наводять приклад двох університетів Саудівської Аравії, які починаючи з 2011 року активно залучали до досить своєрідної співпраці вчених з високим рівнем цитування з Гарварду, Кембриджу та інших елітних університетів [423, с. 4]. За коротке щорічне перебування та те, що в усіх публікаціях як місце роботи вказуються відповідні університети, вчені отримували 70 000 американських доларів на рік. Станом на 2012 рік у цих двох університетах нараховувалося близько 60 подібних «почесних науковців» виключно чоловічої статі. Як наслідок, відповідні університети з'явилися серед третьої сотні кращих університетів за версією Шанхайського рейтингу. А один з австралійських університетів у 2012 році оголошував конкурс на заміщення посади менеджера університетських рейтингів з заробітною платою 100 000 американських доларів на рік, серед професійних обов'язків якого значилася взаємодія з інституціями, які здійснюють рейтингування, та робота з покращення позицій відповідного університета в рейтингах.

Звичайно, сфера укладання рейтингів є надзвичайно динамічною, сенситивною до впливів з боку академічного середовища, засобів масової інформації та споживачів університетських послуг. Рейтинги стають дедалі більш індивідуалізованими, орієнтованими на інтереси конкретного споживача. З іншого боку, у цій сфері простежується тенденція до охоплення максимальної кількості напрямів університетської діяльності та їх адекватної репрезентації. Як наголошує Елен Хезелкорн у надрукованій у 2014 році статті з символічною назвою «Роздуми до десятиріччя глобальних рейтингів: чому ми навчилися та що є важливим», «за відсутністю ефективних і прийнятних альтернатив увага укладачів рейтингів фокусується на пошуку кращих індикаторів та показників університетської продуктивності. З часом, можливо, рейтинги поступляться за популярністю соціальним мережам та онлайн-новим, відкритим ресурсам. Саме такі формати будуть надавати інформацію студентам, роботодавцям, викладачам та іншим групам населення» [385, с. 24].

4.3. Університетські рейтинги в Україні

«В Україні нема еліти, але є еліти. В Україні нема еліт, але є елітарні явища. В Україні нема елітарних явищ, але є їх творці. В Україні нема творців елітарних явищ, але є велика готовність такими їх визнати. В Україні є велика туга за елітою. Вона така велика, що елітою називається все. Наша еліта самоназвана, самозванська... В Україні є еліти за фактом, за номенклатурою, але не за походженням. Походження в наші демократичні часи означає фахове становлення або непересічне обдарування... Доки є корупція в системі кваліфікаційного становлення, будь-які розмови про елітарність еліт є просто-таки абсурдними», – ці грікі слова Юрія Прохаська [164, с. 2–3] легко можна екстраполювати і на вітчизняну систему університетської освіти, зокрема на її елітний сегмент. Тож, взявши за основу позитивістський підхід, ми будемо вважати елітними ті університети, які посідають перші місця в численних національних рейтингах.

За даними Держкомстату України [31], вітчизняна система вищої освіти в 2012–2013 рр. мала такий вигляд: у країні працювали 489 навчальних закладів I–II рівня акредитації (–12 порівняно з 2011–2012 навчальним роком) та 334 навчальні заклади III–IV рівня акредитації (–11). У вищі навчальні заклади I–II рівня акредитації цього року було прийнято 99,8 тисяч студентів (–3,2%), а в заклади III–IV рівня акредитації 341,3 тисяч студентів (+8,5%). Також в університетах країни навчалися 33 640 аспірантів та 1814 докторантів. Згідно з інформацією Міністерства освіти та науки України станом на 2013 рік, серед вищих навчальних закладів 425 мали державну форму власності, 221 – комунальну та 177 – приватну. Структурними елементами системи вищої освіти нашої країни є 199 університетів, 64 академії, 89 інститутів, 243 коледжі, 109 технікумів, 118 училищ та одна консерваторія. Загальна кількість студентів у 2012–2013 рр. становить 2 млн 170 тис. осіб, у тому числі більш ніж 60,1 тис. іноземців зі 146 країн світу. За кошти державного бюджету навчаються 125,6 тис. осіб у вищих навчальних закладах I–II рівня акредитації та 767,5 тис. осіб у вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації; за кошти місцевих бюджетів, відповідно, 78 тис. осіб та 18,3 тис. осіб та за кошти фізичних і юридичних осіб – 147,1 тис. осіб та 1 млн 39 тис. осіб. Кількість студентів I–II рівня акредитації на кожні 10 тисяч населення становить 76 осіб, а кількість студентів III–IV рівня акредитації – 401 особа, що є гарним показником на світовому рівні.

У 2013–2014 навчальному році загальна кількість вищих навчальних закладів I–II рівня акредитації зменшилася до 478, а загальна кі-

лькість студентів у них – до 329 тис. осіб. Загальна кількість вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації зменшилася до 325, а кількість студентів у них – до 1723,7 тис. осіб. Прийнято на навчання у вищі навчальні заклади I–II рівня акредитації 93,9 тис. осіб, у вищі навчальні заклади III–IV рівня акредитації – 348 тис. осіб. Випущено з цих закладів, відповідно, 91,2 та 485,1 тис. осіб. Кількість аспірантів зменшилася до 31 482 осіб, а кількість докторантів збільшилася до 1831 особи.

Для порівняння: у Японії, населення якої у 2012 році становило 127,6 млн осіб, що майже втричі більше, ніж в Україні (за даними Держкомстату, чисельність населення України станом на 1 січня 2014 р. становила 45 426,2 тис. осіб), станом на 1 травня 2012 р. працювало 783 університети, 372 молодші коледжі та 57 технологічних коледжів. В університетах навчалось 2 876 134 студенти, у молодших коледжах – 141 970 студентів та в технологічних коледжах 58 765 студентів. У віковій когорті 2012 року рівень вступу до університетів становив 50,8% [659, с. 141].

Як свідчать дослідження Світлани Оксамитної, стрімке збільшення чисельності вищих навчальних закладів та студентів відбувається впродовж останніх 20 років, а в 60–80-ті роки ХХ ст. ці показники не зазнавали настільки радикальних змін. «У 1950–1951 навчальному році в Україні 160 вищих навчальних закладів здійснювали підготовку фахівців вищої кваліфікації. У зв'язку з ліквідацією учительських інститутів у 1955–1956 навчальному році кількість вишів зменшилася до 134. На кінець існування України радянської (початок 1990–1991 навчального року) чисельність ВНЗ зросла до 149, тобто упродовж 35 років кількість вищих навчальних закладів збільшилася лише на 15, а кількість студентів, які там навчалися – у 4,4 разу (з 202 тисяч у 1950–1955 навчальному році до 881 тисячі в 1990–1991). Водночас упродовж повоєнних радянських десятиліть чисельно зростало й населення країни, тому кількість студентів вищих навчальних закладів у розрахунку на 10 тисяч населення збільшувалася лише упродовж 1950-х – першої половини 1960-х років, а потім залишалася стабільною майже чверть століття до кінця радянського періоду й початку незалежності» [138, с. 156].

У цілому, тенденція до стрімкого зростання кількості студентів і перетворення університетської освіти з елітної на масову є характерною для провідних західних країн починаючи з середини ХХ ст., після закінчення Другою світової війни. Так, за даними Уве Щиманка та Маркуса Віннса [590, с. 398], якщо в 50-х роках ХХ сторіччя до університетів вступали лише 5% представників відповідної вікової когорти,

то в 1990-х роках їх чисельність перевищила 20%, а у Франції, Німеччині, Італії та Скандинавських країнах навіть 30%, і продовжує зростати. Упродовж 60-х та 70-х років чисельність співробітників та фінансова підтримка існуючих університетів суттєво зросли, а також було засновано багато нових університетів. Отже, Україна хоча й із запізненням, приєдналася до цієї тенденції.

На фоні набуття вітчизняною університетською освітою масового характеру з'являється ідея їх упорядкування згідно з якістю освіти. Так, перший рейтинг українських університетів Софія Київська [21] було започатковано у 2000 році Міжнародною кадровою академією, Академією наук вищої школи України, Інститутом вищої освіти АПН України, Конфедерацією недержавних вищих закладів освіти України та Українським інститутом соціальних досліджень. Він реалізовувався методами опитування молоді та інтерв'ю з експертами, тобто спирався на суб'єктивні дані. Зокрема, оцінювалися привабливість університету, рівень викладання та матеріально-технічної бази навчального закладу, престижність диплому з погляду роботодавців, популярність університету у соціальному оточенні та бажання навчатися в конкретному університеті.

Через кілька років до процесу складання університетських рейтингів приєднуються вітчизняні мас-медіа. Так, у 2005 році аналітична служба рекрутингового агентства Addforce на замовлення журналу «Кореспондент» провела опитування роботодавців, у якому взяли участь представники 75 українських та міжнародних компаній, у тому числі УМС, «Самсунг», «Шварцкопф», «Хенкель», «Електролюкс» та ін. Респондентам пропонували дати відповіді на два запитання: «Якби ви вирішили знайти або шукаєте кандидатів на вакантні посади серед випускників університетів, у які університети ви б звернулися в першу чергу?» та «Які якості у випускниках університетів, що залучаються на роботу у вашу компанію, ви цінуєте в першу чергу?». З того часу це видання регулярно друкує університетські рейтинги, остання версія якого вийшла у квітні 2013 року [65]. Цього року було опитано представників 29 компаній, які вважаються найкращими та найбільш успішними. Роботодавцям пропонували дати відповідь на запитання, випускників яких університетів вони прагнуть приймати на роботу. При цьому пропонувалося назвати від одного до п'яти університетів в шести професійних сферах: юриспруденція, економіка та фінанси, маркетинг, піар та реклама, ІТ; гуманітарні спеціальності.

Розробляють власні рейтинги вітчизняних університетів й інші мас-медіа. Так, у 2013 році тижневик «Коментарі» під провокаційною на-

звою «Інкубатори для правлячого класу» надрукував рейтинг університетів за кількістю випускників, які працюють в центральних органах влади (президентської, законодавчої, виконавчої та судової), уряді та парламенті АПК, обласних державних адміністраціях, обласних радах, великих державних банках і компаніях [47]. Загалом, до рейтингу було включено інформацію про 1250 осіб, у тому числі про всіх 437 народних депутатів, які мають вищу освіту. Лідером цього рейтингу стала Національна академія державного управління при Президентові України [134].

А ось журнал «Фокус» у 2013 році оприлюднив лістинг найбільш ефективних освітніх програм, що створені внаслідок співпраці з роботодавцями та іноземними університетами [51]. Спираючись на результати рейтингу «Фокусу» «Найбільш перспективні галузі та професії», а також дані проекту СКМ «Дискусійний клуб», виконавці проекту відібрали 60 вищих навчальних закладів III–IV рівня акредитації, які здійснюють підготовку фахівців у галузі АПК, економіки, фінансів і банківської діяльності, інформаційних технологій, юриспруденції, металургії, будівництва та архітектури. Для відбору програм співпраці з роботодавцями ключову роль відігравала практика або стажування в компанії-партнері, а також кількість випускників, які працевлаштувалися в компанію за обраною спеціальністю. При відборі програм міжнародного співробітництва акцент робився на можливості пройти практику або стажування за кордоном, а також отримати диплом зарубіжного університету.

У 2006 році рейтинг вищих навчальних закладів нашої країни починає розробляти Міністерство освіти і науки України. У 2013 році МОН України була оприлюднена Національна система рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів [171]. У його структурі та принципах побудови укладачі намагалися максимально артикулювати специфіку вітчизняної системи вищої освіти та реальний контекст її функціонування (див. додаток 6).

Переможців цього рейтингу було визначено за 11 категоріями. Так, серед класичних університетів перше місце посів Київський національний університет імені Тараса Шевченка; серед технічних університетів – Харківський національний університет радіоелектроніки; серед університетів, що здійснюють підготовку в галузі технології, будівництва та транспорту, – Національний авіаційний університет; серед вищих навчальних закладів педагогічного та гуманітарного профілю, а також тих, хто здійснює підготовку кадрів у галузі фізичного виховання та спорту, – Національний педагогічний університет імені

Михайла Драгоманова; серед вищих навчальних закладів в галузі культури, мистецтва та дизайну – Київський інститут музики імені Рейнгольда Глієра; серед медичних університетів – Національний медичний університет імені Олександра Богомольця; серед вищих навчальних закладів аграрного профілю – Харківська державна зооветеринарна академія; серед вищих навчальних закладів у галузі економіки, фінансів, управління та підприємництва – Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана; серед вищих навчальних закладів в галузі права, правоохоронної діяльності, цивільного захисту та безпеки життєдіяльності – Національний університет «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»; серед приватних вищих навчальних закладів – Міжнародний університет бізнесу і права; серед відокремлених підрозділів – Ніжинський агротехнічний інститут [171].

Найбільш серйозними недержавними проектами в галузі розроблення університетських рейтингів, що спираються на світові підходи та стандарти, є рейтинг «ТОП 200 Україна», який виходить з 2007 року, та рейтинг «Компас», який виходить з 2008 року. Рейтинг «ТОП 200 Україна» був ініційований кафедрою ЮНЕСКО «Вища технічна освіта, прикладний системний аналіз та інформатика» НТУ «КПІ», а його результати друкуються тижневиком «Дзеркало тижня». Чергову, восьму версію цього рейтингу у 2014 році було представлено Центром міжнародних проєктів «Євроосвіта» за погодженням із Міжнародною наглядовою радою.

Рейтинг «ТОП 200 Україна» спирається на інтегральний показник діяльності університету, який, у свою чергу, складається з трьох комплексних індикаторів: 1) якість науково-педагогічного потенціалу (10 індикаторів); 2) якість навчання (4 індикатори); 3) міжнародне визнання (6 індикаторів). Крім того, урахується експертне оцінювання якості підготовки та інформаційне забезпечення. При цьому 80% інтегрального показника становлять індикатори прямого вимірювання; 15% – результати експертного оцінювання якості випускників представниками роботодавців та академічного співтовариства; 5% – результати, отримані з міжнародних науко-метричних та веб-метричних даних [202].

Коментуючи зміни в рейтингових позиціях порівняно з попереднім роком, експерти зазначають: «У зв'язку з дуже схожими значеннями інтегрального показника для обох лідерів і їх значним відривом від групи інших університетів цього року команда проєкту “Топ 200 Україна” присудила їм загальне перше/друге місце. Обидва лідери здійс-

нують активну роботу з усіх напрямів своєї діяльності. У першій десятці університетів зберегли свої місця Харківський національний університет ім. В. Каразіна (3 місце), Національний університет “Києво-Могилянська академія” (4 місце), Національний гірничий університет (7 місце), Дніпропетровський національний університет (10 місце). Поліпшили свої позиції НТУ “Харківський політехнічний інститут” (5 місце), Національний університет “Львівська політехніка” (6 місце). Також до ТОП-10 увійшов Львівський національний університет ім. Франка, перемістившись з 14 на 9 позицію» [686]. Десятку кращих університетів за версією «ТОП 200 Україна» у 2013 та 2014 роках наведено в табл. 4.22 [167, 168].

Рейтинг «Компас» [158], ініційований і профінансований компанією СКМ за сприяння фонду «Розвиток України», розраховується фахівцями Київського міжнародного інституту соціології. Рейтинг публікувався щорічно починаючи з 2008 по 2013 рік та оцінював лише університети, які здійснюють підготовку за такими напрямками: 1) бізнес та економіка; 2) юриспруденція; 3) інженерно-технічні спеціальності; 4) інформаційні технології; 5) архітектура та будівництво. Рей-

Таблиця 4.22. Кращі університети за версією «ТОП-200 Україна» у 2013–2014 рр.

Місце	Університет	Показник 2014	Показник 2013
1	Київський національний університет ім. Тараса Шевченка	80,95986145	75,15573684 77, 6228644
2	Національний технічний університет України «КПІ»	80,90292789	77, 6228644
3	Харківський національний університет ім. Василя Каразіна	49,47535709	48,32755828
4	Національний університет «Києво-Могилянська академія»	45,69652181	43,97096957
5	Національний технічний університет «ХПІ»	45,66503784	43,77894936
6	Національний університет «Львівська політехніка»	45,25132442	39,41028706
7	Національний гірничий університет	44,00573377	39,64788799
8	Національний медичний університет ім. Олександра Богомольця	43,11553201	43,84303675
9	Львівський національний університет ім. Івана Франка	42,40181518	32,92327434
10	Дніпропетровський національний університет	42,3251932	37,32899276

тинг диференціювався залежно від географічного розташування університету, тобто, існували його спеціальні версії для західного, центрального, південного і східного регіонів. Оцінка вищого навчального закладу відбувалася за такими критеріями: 1) задоволеність випускників ВНЗ отриманою ними освітою і можливістю застосувати її в трудовій діяльності (ваговий коефіцієнт 0,10); 2) сприйняття роботодавцями якості освіти в українських ВНЗ (ваговий коефіцієнт 0,31); 3) сприйняття експертами якості освіти в українських ВНЗ (ваговий коефіцієнт 0,29); 4) співпраця між ВНЗ і компаніями-роботодавцями (ваговий коефіцієнт 0,30).

У 2012 році в дослідженні взяли участь керівники та начальники відділів кадрів 845 компаній-роботодавців з усієї України, представники 344 провідних компаній, які постійно залучають фахівців певних напрямів спеціалізації та 1156 випускників з 232 вищих навчальних закладів. Десятку кращих українських університетів за версією рейтингу «Компас» у 2012–2013 рр. подано в табл. 4.23 [172, 173].

З січня 2009 року оприлюднюється рейтинг українських університетів за показниками наукометричної бази даних SCOPUS [595]. SCOPUS – це реферативна база даних і наукометрична платформа, видавничої корпорації Elsevier. Станом на жовтень 2013 р. Scopus міс-

Таблиця 4.23. Кращі українські університети за версією рейтингу «Компас» у 2012–2013 рр.

Місце	Університет	Бал 2013	Бал 2012
1	Національний технічний університет України «КПІ»	98	90
2	Київський національний університет ім. Тараса Шевченка	65	83
3	Київський національний економічний університет ім. Вадима Гетьмана	50	42
4	Національний університет «Львівська політехніка»	38	36
5	Донецький національний технічний університет	36	26
6	Національний університет «Києво-Могилянська академія»	35	43
7	Київський національний університет будівництва і архітектури	33	30
8	Національний авіаційний університет	32	23
9	Національний транспортний університет	27	13
10	Національний університет харчових технологій	27	20

тять понад 50 млн реферативних записів, у тому числі у базі даних проіндексовано 20 тис. назв наукових журналів 5 тис. видавництв, 370 книжкових серій та 5,5 млн праць конференцій. Видання індексуються в Scopus з різним хронологічним охопленням, найповажніші наукові часописи представлені архівами, починаючи з першого випуску першого тому. Рубрикатор Scopus (ASJK) має 27 базових тематичних розділів, поділених на 335 підрозділів, політематичні статті індексуються одразу в кількох розділах. За географічним охопленням Scopus є універсальною базою даних, серед проіндексованих назв 47% видаються у Західній Європі, 33% – у Північній Америці, 9% – видання Азійсько-Тихоокеанського регіону, 5% назв східноєвропейських видавців (у т. ч. близько 300 російських, 39 білоруських та 37 українських назв журналів) та по 2% видань з Австралії і Океанії, Африки і Південної Америки. [595].

Для отримання даних для цього рейтингу використовується пошуковий інтерфейс Scopus Affiliation Search. Десятку кращих українських університетів в цьому рейтингу станом на 26 червня 2013 р. наведено в табл. 4.24 [169].

Таблиця 4.24. Кращі українські університети за версією рейтингу SCOPUS станом на 26.06.2013

Місце	Університет	Кількість публікацій	Кількість цитувань	Індекс Гірша
1	Київський національний університет ім. Т. Шевченка	10947	40807	64
2	Харківський національний університет ім. В. Каразіна	6072	22974	47
3	Львівський національний університет ім. І. Франка	4304	16277	39
4	Одеський національний університет ім. І. Мечникова	2252	7800	37
5	Національний технічний університет України «КПІ»	3961	6597	32
6	Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича	1685	4645	31
7	Донецький національний медичний університет ім. Максима Горького	857	3492	30
8	Дніпропетровський національний університет ім. Олесья Гончара	2424	5524	28
9	Національний технічний університет «ХПІ»	1697	4235	28
10	Ужгородський національний університет	1357	4184	25

На момент виходу монографії перша десятка кращих українських університетів за даними рейтингу вищих навчальних закладів Scopus станом на 27 серпня 2014 р. мала вигляд, наведений у табл. 4.25 [170].

Можемо констатувати серйозну конкуренцію українських університетів в цьому рейтингу, адже трохи більше ніж за рік Одеський національний університет ім. І. Мечникова випередив Львівський національний університет ім. І. Франка, а Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича-Національний технічний університет України «КПІ». Також Національний університет «Львівська політехніка» витіснив Ужгородський національний університет з десятої позиції. Суттєво збільшилася кількість публікацій співробітників університету, індексованих у зазначеній наукометричній базі даних.

Ключовим показником для розрахунку цього рейтингу є індекс Хірша (h-index), який був запропонований американським фізиком аргентинського походження Хорхе Хіршем у 2005 році. Індекс Хірша дорівнює X, якщо надруковано щонайменше X статей, кожна з яких

Таблиця 4.25. Кращі українські університети за версією рейтингу SCOPUS станом на 27.08.2014

Місце	Університет	Кількість публікацій	Кількість цитувань	Індекс Гірша
1	Київський національний університет ім. Т. Шевченка	11644	43198	72
2	Харківський національний університет ім. В. Каразіна	6715	27673	51
3	Одеський національний університет ім. І. Мечникова	2430	9401	42
4	Львівський національний університет ім. І. Франка	4780	19534	41
5	Чернівецький національний університет ім. Юрія Федьковича	1991	6151	38
6	Національний технічний університет України «КПІ»	4516	8164	35
7	Донецький національний медичний університет ім. Максима Горького	890	4326	34
8	Дніпропетровський національний університет ім. Олеса Гончара	2623	6555	29
9	Національний технічний університет «ХПІ»	1903	5168	29
10	Національний університет «Львівська політехніка»	2989	5126	27

процитована не менше X разів. Іші ж статті (X+) процитовані менше, ніж X разів. Тобто загальна кількість статей для цього індекса не має значення. За період 1983–2002 рр. найбільший індекс Хірша мали американський невролог Соломон Снайдер (191), американський біолог, Нобелівський лауреат Девід Балтімор (160) та американський дослідник в галузі біомедицини, один із відкривачів ВІЧ Роберт Галло (154). Середнє значення індексу Хірша для середньостатистичного професора у галузі соціальних наук коливається від 2,8 в галузі юриспруденції до 7,6 в економіці [397].

У 2014 році інформаційним освітнім ресурсом «Освіта.ua» був розрахований консолідований рейтинг вищих навчальних закладів України [62], який спирається на результати найбільш авторитетних серед експертів та засобів масової інформації міжнародних і національних рейтингів. Це – Scopus [595], Webometrics [548] та «ТОП 200 Україна» [168]. У консолідованому рейтингу кожному вищому начальному закладу присвоюється бал, що дорівнює сумі його місць у цих трьох рейтингах. Підсумкова таблиця містить 292 вищі навчальні заклади. Перше місце посідає абсолютний лідер за результатами даних трьох рейтингів Київський національний університет ім. Т. Шевченка (3 бали), друге та третє місця поділили між собою Національний технічний університет України «КПІ» та Харківський національний університет ім. В. Каразіна, які набрали по 8 балів. На четвертому місці з 18 балами знаходиться Національний технічний університет «ХПІ», на п'ятому – Львівський національний університет ім. І. Франка, який отримав 25 балів.

Слід зазначити, що формування елітного сегменту системи вітчизняної університетської освіти, схоже, стало протягом останніх років одним з орієнтирів державної політики в галузі освіти. Однією зі спроб створення теоретико-методологічної бази оцінки якості діяльності вищих навчальних закладів стала розроблена автором та затверджена у 2009 році вченою радою Інституту вищої освіти АПН України Концепція формування університетських рейтингів в Україні (див. додаток 5), у якій акумульована прогресивна на той час теорія та практика складання університетських рейтингів. Входження кращих українських університетів до світових університетських рейтингів є одним із пріоритетів та індикаторів успіху державної політики в галузі вищої освіти. І цей факт дає Україні шанс мати хоча б один університет світового класу, який, у свою чергу, став би орієнтиром для формування елітного сегменту вітчизняної вищої освіти.

Університет світового класу як ідеальна модель елітного вищого навчального закладу XXI століття



- Концепція університету світового класу
- Перспективи розбудови університету світового класу в Україні

5.1. Концепція університету світового класу

Серед найбільш ґрунтовних праць, присвячених аналізу концепції університету світового класу, слід зазначити нещодавно видану монографію одного з провідних сучасних експертів у галузі вищої освіти, координатора з питань вищої освіти Світового банку, доктора Джеміль Салмі «Виклики створення університетів світового класу» («The Challenge of Establishing World-Class Universities», 2009) [579] з перекладом російською мовою [178]. Теоретичним аспектам аналізу феномену університету світового класу присвячені роботи професора Колумбійського університету Генрі Левіна з колегами [455]. Інтерес викликають роздуми з приводу принципів побудови університету світового класу з боку представників університетського менеджменту, зокрема віце-канцлера Стеффордширського університету Крістін Кінг [431] та президента Університету Південного Уельсу Дж. Ніланда [497]. Специфіка створення університету світового класу в Японії є предметом публікацій професора Університету Тохоку Акіюши Йонезава [691, с. 9–23].

«Усі хочуть мати університет світового класу. Проте проблема полягає в тому, що ніхто не може сказати, що являє з себе цей університет та як його побудувати», — зауважує Філіп Альтбах у 2004 році у статті «Ціни та переваги університету світового класу» [258]. Радикально виправити подібний, безперечно неприпустимий у сучасну раціоналізовану епоху стан спробував у 2009 році Джеміль Салмі. Формулюючи робочу дефініцію університету світового класу, Джеміль Салмі пропонує таке визначення: «переконливі результати діяльності кращих освітніх інститутів, які полягають у високій якості знань випускників, здатності здійснювати найсучасніші дослідження та брати участь у трансфері технологій, по суті, можуть бути обумовлені трьома групами факторів: а) високою концентрацією талантів серед викладачів та студентів; б) значними фінансовими можливостями, які дозволяють створити ефективне освітнє середовище та здійснювати найсучасніші наукові дослідження та в) оптимальну управлінську модель, що містить бачення стратегічної мети, інноваційні підходи й гнучкість, які дають можливість приймати рішення та оперативно здійснювати управлінську діяльність без бюрократичних затримок» [178, с. 7].

Інакше кажучи, університет світового класу виникає там, де перебігають можливості для максимального залучення талановитих викладачів і студентів, значний фінансовий ресурс та ефективний університетський менеджмент. Конструювання цього «перехрестя» — це

важка, копітка, фінансово витратна справа, що потребує мобілізації значних інтелектуальних, фінансових й управлінських ресурсів. Альтернативою для відповідних інвестицій в дану справу є свідоме позиціонування певного національного проекту на, за термінологією Емануїла Валерстайна, периферію цивілізаційного розвитку. Тим більше що (і тут ми повністю погоджуємося з українським філософом Сергієм Кримським) «насправді глобалізація не відмінняє дію національного чинника історії. Йдеться лише про те, що в нашу епоху розвиток національних держав залежить від їх здатності до вироблення діянь загальнолюдського значення» [73, с. 283].

Джаміль Салмі [178] ідентифікую три основні стратегії побудови університету світового класу, реалізація яких можлива, якщо це завдання стане загальнонаціональним пріоритетом. *Перша стратегія* – це модернізація кількох обраних університетів. З фінансового погляду цей варіант буде найдешевшим, але на рівні залучення талановитих викладачів та студентів та формування відповідної корпоративної культури й моделі управління тут виникають значні проблеми. *Друга стратегія* – це об'єднання вже існуючих університетів у нові навчальні заклади. З фінансового погляду це – більш витратний варіант, але він надає більше можливостей для залучення талановитих викладачів і студентів, а також створення сучасної корпоративної культури та управлінської моделі. «Я не настільки багатий, щоб купувати дешеві речі», – проголошує відомий афоризм. *Третя, найдорожча стратегія* побудови університету світового класу – це створення нових університетів. Тут, у містичній точці «ab origine», виникає можливість зібрати команду найкращих викладачів, дослідників і студентів з усього світу, запровадити найсучаснішу управлінську модель та адекватну управлінську культуру. У цілому, були б гроші, а їх завжди не вистачає. Однак чи варто економити на розвитку освіти та науки?

У 2012 році власне бачення трьох можливих стратегій розбудови університетів світового класу запропонував і австралійський дослідник Саймон Маргінсон. В інтерпретації Володимира Сацика вона має такий вигляд: «1) Стратегія розвитку університетів світового класу «вшир» (від якісної масової вищої освіти до університетів світового класу) передбачає перманентне вдосконалення національної системи вищої освіти загалом, забезпечення її масовості та нарощення дослідницького потенціалу, розширення загального доступу населення до високоякісних освітніх послуг, а саме створення нових конкурентних на національному ринку університетських закладів дослідницького типу; поступове виокремлення з них, мірою еволюції, університетів,

що здатні конкурувати на глобальному ринку освітніх послуг. Нині цю стратегію застосовують переважно в Німеччині та в інших країнах Західної Європи. 2) Стратегія розвитку університетів світового класу «вглиб» (від передових, піонерних досліджень світового рівня, які провадить обмежена кількість університетських інституцій за активної підтримки держави, до університетів світового класу) передбачає розбудову невеликої кількості висококонкурентних дослідницьких університетів, спроможних здійснювати пріоритетні наукові дослідження й формувати таким чином «науковий форпост нації», забезпечуючи високі позиції в глобальних університетських рейтингах. Ця стратегія притаманна великою мірою країнам Східної Азії впродовж другої половини XX століття. 3) Комбінована стратегія розвитку університетів світового класу «вшир» та «вглиб», яка передбачає поєднання двох зазначених стратегій. Сьогодні її застосовують переважно у США та в Китаї» [184, с. 31].

Повчальним для України в плані активізації науково-дослідницької діяльності та розбудови університетів світового класу може бути досвід Китайської Народної Республіки, яка за час економічних реформ, що розпочалися в 1978 році, перетворилася з бідної та технологічно слабкорозвинутої країни на другу (після США) економіку сучасного світу. Як свідчить надрукований у 2009 році звіт аналітичної агенції Томсон Рейтерс [247], капіталовкладення цієї країни в науково-дослідницьку галузь (R&D, Research&Development) постійно зростають, і за відсотком валового внутрішнього продукту, який інвестується в цю галузь, Китай випереджають лише США та Японія.

Освітню політику КНР визначає так званий Проект 211, згідно з яким з 1700 вищих навчальних закладів країни 6% було обрано як елітні з завданням формування стратегічних напрямів економічного та соціального розвитку. Проект 211 був ініційований міністерством освіти та міністерством фінансів Китаю в 1995 році. Його мета була допомогти розвитку ста кращих університетів, які на початку XXI ст. повинні були стати лідерами економічного та соціального розвитку країни, а також конкурентоспроможними партнерами на міжнародній арені. Проект був зосереджений на чотирьох аспектах: 1) дисциплінарні та міждисциплінарні програми; 2) створення віртуальних кампусів; 3) розвиток співробітників та 4) розвиток інфраструктури. Загальний бюджет Проекту 211 на першому етапі (1996–2000) становив 2,9 млрд дол., а на другому (2002–2007) – 2,54 млрд американських доларів. Фінансування здійснювалося центральним урядом, який інвестував в проект 1,16 млрд дол., місцевою владою та самими університета-

ми. З цієї суми 45% витрачено на розроблення дисциплінарних і між-дисциплінарних програм, 29% – на розвиток інфраструктури, 19% – на створення віртуальних кампусів та 7% – на розвиток співробітників. Нині триває третя фаза проекту [259, с. 34–35]. Цікаво порівняти ці дані з тим, як розподілялися кошти, виділені приблизно в цей же час на розвиток російських університетів. За даними М.П. Карпенко [50, с. 81], 98,2% коштів витрачалося на підтримання будівель і споруд і лише 1,8% – на бібліотеку, лабораторне та комп'ютерне обладнання. На сьогодні в університетах – учасниках Проекту 211 навчається чотири п'ятих китайських докторантів, дві третини аспірантів, половина іноземних та третина китайських студентів. У той самий час ці університети мають 96% дослідницьких лабораторій та акумулюють 70% грантів на наукові дослідження.

Іншим проектом, який сприяв стрімкому академічному розвитку Китаю, став проголошений у 1998 році Проект 985, націлений на створення в країні системи елітних дослідницьких університетів. Цей проект реалізовувався у два етапи (1999–2001 та 2004–2007) та підтримував 39 спеціально обраних університетів. На першому етапі центральний уряд інвестував у проект 2,07 млрд дол., а на другому – 2,79 млрд дол. Метою проекту було створення 9 університетів світового класу та 30 університетів, «відомих у світі» [259, с. 35]. Про ефективність подібного підходу свідчить, зокрема, той факт, що протягом 1998–2008 рр. щорічна кількість наукових публікацій китайських вчених зросла з 20 000 до 11 2000 робіт. Для порівняння: за цей самий період кількість наукових публікацій у США зросла з 265 000 до 340 000 робіт. Нині за цим показником Китай – друга країна у світі після США.

Протилежну тенденцію в політиці стосовно створення сучасного університету демонструє Росія. Згідно зі звітом аналітичної агенції Томсон Рейтерс [248], після розпаду СРСР фінансування наукових досліджень було радикально скорочено. Це призвело до того, що за даними 2007 року, бюджети кращих дослідницьких університетів цієї країни становили 3–5% бюджетів відповідних університетів США. За даними загальнонаціонального опитування 2006 року, лише 1% російських респондентів вважає наукову та викладацьку діяльність перспективним напрямом з погляду подальшої кар'єри. Середній вік науковців системи Російської академії наук перевищує 50 років, і відсутні реальні інституційні механізми зміни поколінь у системі цієї центральної для російської науки установи. Як наслідок, з початку 90-х років ХХ століття 80 тисяч перспективних науковців покинуло країну і переважно працює в університетах та інших дослідницьких

установах Західної Європи й США. Кількість наукових публікацій російських вчених, яка становила в 1994 році 29 тисяч статей в 2006 році зменшилася до 22 тисяч. Однак після цього падіння протягом останніх років засвідчується тенденція до їх зростання. Так у 2007 році було надруковано 25 500 статей, а у 2008 році 27 600 статей, що становить 2,6% світових публікацій (для порівняння: цей показник для канадських вчених дорівнює 4,7%, австралійських – 3%, індійських – 2,9%, нідерландських – 2,5%). На жаль, сучасна ситуація в Україні подібна до російської.

Однак упродовж останніх років, за даними Т. Кастуєвої-Жан [421, с. 26–27], фінансування російських університетів помітно збільшилося. Так, якщо витрати на вищу освіту в бюджеті 2005 року становили 119 млрд руб (близько 4 млрд дол.), то у 2011 році зросли до 402,4 млрд руб (13 млрд дол.). Хоча витрати на підготовку одного студента провідними університетами дорівнюють 8000 дол., що значно нижче від середнього показника країн ОЕСД (14 тис. дол.) та США (30 тис. дол.). Також у 2010 році університетська наука становила лише 15% науково-дослідного потенціалу країни, а чисельність її співробітників – 6,4%. У той самий час у країнах ОЕСД університетська наука в середньому становить 26,6 науково-дослідного потенціалу країни. Також були ідентифіковані національні дослідницькі університети та федеральні університети, загальна чисельність яких дорівнює 5% російських вищих навчальних закладів і які отримують значну фінансову та іншу підтримку з боку держави. На рівні керівництва проголошене бажання до 2020 року мати п'ять російських університетів серед ТОП 100 кращих університетів світу.

Першими статус національного дослідницького університету в Росії поза конкурсом у жовтні 2008 року отримали Національний дослідницький ядерний університет (МІФІ) та Національний дослідницький технологічний університет (МІСіС). Наступного 2009 року на конкурсній основі зі 110 заявок було обрано 28 фіналістів, з яких спеціальна комісія відібрала 12 університетів, кожен з яких, за інформацією А.С. Мірського [129, с. 6], упродовж 2009–2018 рр. отримає із федерального бюджету близько 1,8 млрд руб на власні програми розвитку. Черговий етап конкурсу відбувся у 2010 році. На ньому зі 128 заявок було відібрано 32 фіналісти, 15 з яких отримали статус національного дослідницького університету. Отже, на сьогодні в Росії функціонує 29 національних дослідницьких університетів.

Таким чином, сучасне університетське життя переживає радикальні трансформації. Переживає їх і університет як соціальна інсти-

туція з великою та сталою історичною традицією. Як зазначає С. Пролеєв, «упродовж восьми сторіч, що він існує, університет суттєво змінював свої функції і цілі, залишаючись вірним своєму базовому культурному покликанню. Трьома основними стадіями історії університету є: по-перше, середньовічний університет, який утвердив високу місію розуму і слугував ефективною школою його виховання; по-друге, модерний університет, що став могутнім знаряддям інтелектуальної та соціальної емансипації; по-третє, новий тип, який формується зараз – глобальний університет, що відповідає умовам існування всепланетного людства. Якою мірою сьогоднішня криза університету у світі заторкує його базове культурне призначення? Мабуть, це радше криза модерної форми університету, аніж університету як такого. Хоча лише час покаже, чи переживаємо ми перехід до третьої історичної форми університету – глобального університету, а чи радикальність змін спричиниться до принципово іншої культурної форми існування розуму та раціональності» [163, с. 37]. Можливо, університет світового класу і є однією з перших форм цього принципово нового, глобального університету?

5.2. Перспективи побудови університету світового класу в Україні

Щоб оцінити перспективи побудови університету світового класу в Україні, доречно подивитися на загальні позиції нашої країни в глобальному просторі з акцентом на академічні параметри. Так, за оцінками Світового банку, індекс економіки знань, який розраховується з показників розвитку інноваційної системи, освіти, людських ресурсів, інформаційно-комунікаційних технологій, економічного режиму і державного управління в Україні становить у 2012 році 5,73, і наша країна посідає за цим показником 56 місце у світі (у 2009 році Україна з показником 6,0 посідала в цьому рейтингу 51 місце). У провідних країнах світу він перевищує 9,00. Так, лідер рейтингу Швеція має індекс 9,43, Фінляндія – 9,33, а Данія – 9,16 [424]. На жаль, позиція нашої країни за останні три роки за цим цього індексом погіршилася.

За Індексом людського розвитку у 2012 році Україна з показником 0,740 разом з Македонією посідала 78–79 позицію (77-ма позиція – Перу, 80-та – Маврикій) [389]. У 2010 році в цьому рейтингу наша країна посідала 69-ту позицію, тож ситуація за його індикато-

рами теж, на жаль, погіршилася. Погіршилися позиція лідера вітчизняної наукової діяльності і в рейтингу SCImago. За його останньою версією (2013) провідна академічна установа країни Національна академія наук України посідала 120 місце [606] (у попередній версії рейтингу (2012) вона була 110-ю [605]). У той самий час кращий вітчизняний університет Київський національний університет імені Тараса Шевченка покращив власні позиції і у 2013 році посідає 1115 позицію (у 2012 році – 1122).

Українські університети не представлені серед п'ятисот кращих в авторитетних міжнародних рейтингах. В одній з провідних наукометричних баз SciVerse Scopus станом на липень 2012 року Україна була представлена 37 журналами (у той самий час Білорусь мала 39, а Росія – близько 300) [159]. Кількість науково-технічних статей, надрукованих українськими вченими в провідних світових наукових журналах у 2006 році становила 4044. Частка України на світовому ринку наукомісткої продукції є меншою ніж 0,1%, питома вага обсягу виконаних науково-технічних робіт становить близько 1% ВВП України [160].

А ось за даними глобального індексу конкурентоспроможності, у 2009–2010 році Україна з індексом 3,95 посідала лише 82 місце серед 133 країн (для порівняння: на 81 місці знаходилася Гамбія, на 83 місці – Алжир). При цьому, за оцінкою загального стану системи вищої освіти, Україна мала значно кращі результати і з індексом 3,9 посідає 49 місце (на 48 місці знаходилася Нігерія, на 50 місці – Філіппіни) [637]. Станом на 2012–2013 рік наша країна покращила власні позиції і з індексом 4,1 посідала вже 73 місце, при цьому, за оцінкою загального стану системи вищої освіти, вона перемістилася на 47 позицію [638]. Отже, успішна інтеграція української освіти в глобальний освітній простір як пріоритетний напрям державної політики отримує потужний аргумент на свою користь.

Успішній інтеграції кращих українських університетів у глобальний освітній простір протидіють й історичні аспекти функціонування цього соціального інституту на території нашої країни за радянських часів. Як слушно зауважує М. Попович, «за умов СРСР склалася зовсім інша (*порівняно з європейськими країнами та США. – С.К.*) система організації науки. Від самого початку центрами наукової діяльності були не університети, а Академія наук і подібні до неї спеціальні науково-дослідницькі інститути. Це має свої сильні боки, оскільки наукові колективи склалися не на тимчасових засадах короткотермінової наукової програми, а стабільно й надовго і нагромаджували серйоз-

зний науковий досвід. Що ж стосується університетів, то вони були насамперед навчальними закладами в найелементарнішому розумінні, а наукова робота в них велася, так би мовити, другим сортом. Університети стали дуже добрими педагогічними інститутами, науково-дослідницькі інститути (численні галузеві НДІ) – конструкторськими бюро, а заводські конструкторські бюро – ремонтними майстернями. Активність студентства використовувалася в радянський період переважно в громадсько-політичних цілях для зміцнення режиму» [151, с. 16–17]. Та, як ми вже констатували, система наукових інститутів у межах академії наук структурно та функціонально нагадує принципи побудови дослідницького університету.

На думку В. Сацика, який спирається на науковий доробок Саймона Маргінсона, в українських умовах можливі дві генеральні стратегії розбудови університету світового класу, «перша генеральна стратегія полягає в тому, щоб забезпечити найвищі стандарти національної вищої освіти у сфері навчання та викладання, нарощення дослідницького потенціалу наявних університетів. Ключова ідея цієї стратегії полягає в тому, що завдяки найповнішому забезпеченню стандартів вищої школи (за активної підтримки держави) і за загострення конкурентної боротьби на національному ринку освітніх послуг виокремлюватимуться окремі університетські заклади, спроможні забезпечувати вищу якість освітніх послуг і провадити піонерні наукові дослідження. Друга генеральна стратегія полягає в тому, щоб розбудувати на базі невеликої когорти наявних українських університетів (наприклад, п'ять топових університетських закладів у загальноновизнаному національному рейтингу) за активної участі та фінансової підтримки держави висококонкурентні дослідницькі університети світового класу» [184, с. 36]. Виходячи з реалій соціально-економічного стану нашої країни та наведених вище даних, першу генеральну стратегію можна вважати надто ідеалістичною та нереальною в сучасних конкретно-історичних умовах. Більш реалістичною є друга стратегія, але не лише за підтримки держави, а й великого бізнесу.

При побудові університету світового класу слід уникати дев'яти типових помилок, ідентифікованих Джамілем Салмі на підставі аналізу спроб створити університети світового класу впродовж останнього десятиліття у таких різних країнах, як Китай, Данія, Німеччина, Нігерія, Росія, Південна Корея, Іспанія та Тайвань. «Досягнути амбітного результату побудови високоякісного нового університету легше на словах, ніж реальними справами, оскільки створення інституції

світового класу — це дещо більше, ніж обожнення рейтингів чи масові фінансові вливання з боку держави. Це — комплексний та тривалий процес, до аналізу якого дослідники почали звертатися лише останнім часом», — зазначає він [580, с. 5]. Отже, основні помилки, які мають місце в процесі побудови університету світового класу, це: 1) концентрація уваги переважно на матеріальній базі та інфраструктурі університету; 2) розроблення навчальних курсів після розбудови відповідної інфраструктури; 3) імпорт навчальних курсів від провідних університетів світу; 4) розбудова університету поза контекстом національної системи університетської освіти; 5) розбудова університету під керівництвом бюрократів та відсутність команди університету на етапі створення; 6) відсутність сталого плану надходження коштів у тривалій перспективі; 7) гігантоманія, бажання створити всеохоплюючий проєкт; 8) намагання створити відповідну інституцію за певний проміжок часу; 9) опора виключно на іноземних співробітників, ігнорування місцевих науковців [580, с. 5–7].

У західній науковій літературі неодноразово розглядалася й проблема того, наскільки поява університетів світового класу в тій чи іншій країні впливає на якість системи вищої освіти взагалі. Зокрема, цій проблемі присвячена надрукована у 2014 році стаття Леона Кременіні та його колег «У тіні визнання? Політики розбудови університету світового класу та публічна цінність вищої освіти» («In the Shadow of Celebrity? World-Class University Policies and Public Value in Higher Education») [349, с. 341–361], в якій вони аналізують відповідний досвід трьох європейських країн: Фінляндії, Франції та Німеччини. Як зазначають автори, «на риторичному рівні ті, хто робить політику в галузі університетської освіти, стверджують, що покращення позицій кількох університетів у глобальних рейтингах несе численні зиски для всієї системи, зокрема зміцнюючи її міжнародні позиції, збільшуючи інвестиції, покращуючи набір викладачів і т.і. Існує припущення, що інвестиції у вищу освіту краще зосередити на кількох університетах світового класу, ніж на всіх закладах системи вищої освіти взагалі. Однак емпіричне підтвердження цієї тези є досить проблематичним» [349, с. 342].

Для визначення якісного стану системи вищої освіти ці дослідники вважають за доцільне спиратися на такі критерії: 1) які публічні та приватні надходження внаслідок створення нових знань та забезпечення інших суспільних потреб існують від цієї системи та 2) наскільки різноманітною є ця система в забезпеченні різного рівня відповідних потреб [349, с. 343].

Зокрема, за даними дослідження, проведеного Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСД) в 30 країнах в 2012 році, кожен випускник університету створює додаткові умови для розвитку публічної сфери, вартість яких становить 70 тис. дол. [349, с. 343]. Інше дослідження, оприлюднене Інститутом вивчення політики у галузі вищої освіти (ІНЕР) у 2005 році [640], свідчить, що розвиток якісної вищої освіти надає країні публічні та приватні переваги не лише в економічній, а й у соціальній сфері. Результати цього дослідження стисло подані в табл. 5.1.

Як бачимо, феномен університету світового класу, стратегії його створення й значення в межах освітньої системи є предметом жвавої та часом суперечливої академічної дискусії. Беззаперечним є лише те, що ніхто не ставить під сумнів важливість наявності в країні подібної інституції. Звичайно, складні економічні та соціальні умови України обмежують ресурсну базу для розбудови університету світового класу, але, якщо інтеграція до Європейського співтовариства офіційно проголошена стратегічною метою нашої держави, створення подібного

Таблиця 5.1. Переваги, які надає розвиток якісної університетської освіти, згідно з даними Інституту вивчення політики у галузі вищої освіти (ІНЕР)

Сфера	Публічні переваги	Приватні переваги
Економічна	Збільшення податкових надходжень Більш висока продуктивність Збільшення споживання Збільшення гнучкості робочої сили Зменшення фінансової залежності від держави Більше досліджень та інновацій	Вища заробітна плата Нові можливості для працевлаштування Більш високий рівень економії Підвищення особистої та професійної мобільності Підвищення статусу та покращення репутації Фінансові надходження від дослідницької діяльності
Соціальна	Зменшення рівня злочинності Поширення благодійності та практик служіння громаді Підвищення якості громадянського життя Соціальна єдність та прийняття різноманітності Покращення адаптації до нових технологій та їх активне використання	Покращення здоров'я та тривалості життя Покращення якості життя нащадків Більший вибір для споживачів освітніх послуг Підвищення особистого статусу Більші можливості для продуктивного дозвілля

університету є вкрай необхідним та цілком виправданим, а його поява в найближчому майбутньому буде найкращою відповіддю на виклики часу в контексті глобальних трансформацій, які визначають реалії нашої цивілізації. Отже, саме університет світового класу, який «здатен самостійно фінансувати власні стратегічні об'єкти та є незалежним від держави» [409, с. 57], можна позиціонувати як кінцеву мету реформування елітного сегменту вітчизняної системи освіти. Сподіваюся, що найближчими роками Україна матиме подібну *alma mater* у глобальному освітньому просторі!

Ad Memorandum: підсумкові думки та висновки

Завершуючи наш огляд університетської ойкумени, повернемося до витоків й згадаємо давньогрецького філософа та відомого представника Мілетської школи Анаксімена (85–525 рр. до н.е.), який порівнював знання з колом, окружність якого — межа зіткнення з невідомим. Збільшення обсягу знань зумовлює збільшення відповідної межі. Дуже гостро відчуваючи певну гносеологічну пастку та розуміючи теоретико-методологічну невичерпність різних підходів, моделей, дискурсів осмислення феномену університету в контексті глобальних трансформацій, спробуємо все ж таки сформулювати основні висновки здійсненого дослідження, сподіваючись на те, що «повітря Анаксімена» й надалі надихатиме автора на нові ідеї та творчі знахідки.

Отже:

1. Виникаючи за часів пізнього Середньовіччя і формуючись як соціальна інституція в премодерну добу, університет є сталим соціальним, культурним та освітнім феноменом, що визначає як специфіку європейської цивілізації в історичній ретроспективі, так і сучасний стан глобального наукового й освітнього простору. Особливе місце університету сьогодні знайшло відображення в термінах, якими в західній соціально-гуманітарній науці прийнято позначати наш час, зокрема «суспільство знань», «суспільство навчання», «економіка, заснована на знаннях».
2. Рефлексія інституціональної специфіки університету відбувається за часів модерну та пов'язана з намаганням, з одного боку, задовольнити інтереси національних держав у кваліфікованих кадрах та відповідному ідеологічному обґрунтуванні своїх прерогатив, з іншого — заповнити «світоглядну нішу» в умовах секуляризації та зниження ролі церкви на рівні як загальнодержавних, так і повсякденних практик. Класична модель університету, розроблена на початку XIX століття Вільгельмом фон Гумбольдтом, яка спирається на розуміння навчання та дослідження якості сутнісних складових університетської місії, стала ідеальною моделлю побудови цього закладу.
3. Традиційно університет був інструментом рекрутування та механізмом формування еліти. Однак перетворення його на загальнодоступний заклад і масовий характер університетської освіти починаючи з 60-х років XX ст. висувають проблему ідентифікації елітарного сегменту сучасної університетської освіти з переосмислен-

ням відповідного змісту та форм освіти на рівні сучасних університетських практик.

4. Створений як переважно навчальна інституція, упродовж свого історичного розвитку університет інтегрує дослідницький компонент як сутнісну складову власної діяльності. Відповідне «темпоральне перехрестя» університетської місії, яке спирається на певне протиріччя між навчанням (як трансляцією знань з минулого) та дослідженням (як трансляцією знань з майбутнього), визначає стан сучасного університету в умовах інноваційних викликів глобальної цивілізації. Відповіддю на ці виклики стала поява дослідницького університету як адекватної реаліям сьогодення, інноваційно орієнтованої моделі університетської діяльності. Визначення оптимального співвідношення навчання та дослідження як сутнісних складових місії сучасного університету є нагальною проблемою сучасної теорії університетської освіти й предметом жвавого обговорення в академічному середовищі. Ця проблема є відображенням більш загальної проблеми співвідношення минулого і майбутнього, їх цінності, онтологічного статусу та способів маніфестації в контексті існування сучасної цивілізації.
5. Хоча перші європейські університети мали інтернаціональний характер, виникнення більшості з провідних сучасних університетів пов'язано зі становленням національних держав. За цих умов університет виконує функцію центру збирання, удосконалення та поширення дискурсів відповідних національних культур. Як наслідок націоналізація стає сутнісною складовою університетської місії. Починаючи з другої половини ХХ ст. в умовах глобалізації університет поступово перетворюється на центр поширення транснаціональних ідей, цінностей і технологій. Тому на «просторовому перехресті» місії сучасного університету ми ідентифікуємо фундаментальне протиріччя між національними та глобальними складовими університетської місії й необхідність їх гармонізації. Моделями університету, основу діяльності яких становлять іманентні глобалізації бізнесові принципи, сьогодні, на нашу думку, є корпоративний і підприємницький університети.
6. Тенденція до раціоналізації оцінки університетської діяльності наприкінці ХХ ст. зумовила поширення університетських рейтингів як механізму порівняння основних показників діяльності університетів спочатку в межах конкретної країни, а з початку ХХІ ст. і в глобальному освітньому просторі. У наш час університетські рейтинги перетворилися на впливовий інструмент освітньої полі-

тики. Тому національні й міжнародні рейтинги становлять механізм реформування університетів і поширення в їх середовищі глобальних підходів, цінностей та технологій. У той самий час етап становлення університетських рейтингів характеризується певною темпоральною й просторовою асиметрією в розумінні місії сучасного університету. Це знайшло відображення в конкретних індикаторах, які оцінюють переважно дослідницький і глобальний вимір університетської діяльності. Упродовж останніх п'яти років можна говорити про спроби нівелювати цю асиметрію на методологічному рівні, що особливо простежується в новостворених рейтингах. Оцінювання університетської діяльності за допомогою університетських рейтингів є досить популярним в Україні та сприяє розвитку конкуренції між провідними вітчизняними університетами. Водночас фетишизація рейтингів, гонитва за показниками при ігноруванні цілісного бачення процесу реформування вищих навчальних закладів призводять до певних негативних наслідків. У процесі вдосконалення методології складання університетських рейтингів можна очікувати мінімізацію подібних наслідків.

Специфіка сучасного світу робить проблематичною існування цілком органічної для часів модерну ідеальної моделі університету. У той самий час концепція університету світового класу є спробою реконструкції елементів цієї моделі в критично деконструйованому полі постмодерну. Як університет світового класу може розглядатися університет, якому вдалося залучити найкращих студентів і викладачів з усього світу, акумулювати адекватний фінансовий ресурс та імплементувати принципи наукового менеджменту у власні управлінські структури. Також університет світового класу представлений у топовій частині провідних міжнародних університетських рейтингів. В умовах суспільства знань та економіки, побудованої на знаннях, наявність у тій чи іншій країні університету світового класу є своєрідним локомотивом її економічного, соціального та культурного розвитку. Отже, створення університету світового класу становить нагальну потребу для сучасної України.

Список використаних джерел

1. Аллак Жан. Коррупцированные школы, коррупцированные университеты: Что можно сделать? / Жак Аллак, Мюриель Пуассон ; UNESCO (ООН по вопросам образования, науки и культуры), Междунар. ин-т планирования образования. — Paris : Междунар. ин-т планирования образования, 2014. — 361 с.
2. Андрущенко В. П. Умови та напрями інноваційного розвитку освіти / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2009. — № 3. — С. 5–13.
3. Андрущенко В. П. Педагогічна освіта: історико-філософська рефлексія для майбутнього розвитку/ В. П. Андрущенко // Філософія освіти. — 2007. — № 1(6). — С. 7–16.
4. Андрущенко В. П. Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. — К. : «МП Леся», 2010. — 368 с.
5. Аузан Александр. Миссия университета: взгляд экономиста [Электронный ресурс] / Александр Аузан. — Режим доступа : <http://polit.ru/article/2013/05/07/auzan>.
6. Ашин Г. К. Мировое элитное образование / Г. К. Ашин. — М. : Анкил, 2008. — 360 с.
7. Ашин Г. К. Элитный университет в системе элитного образования / Г. К. Ашин // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2008. — № 1. — С. 31–49.
8. Барт Ролан. Смерть автора [Электронный ресурс] / Ролан Барт. — Режим доступа : <http://avorhist.narod.ru/publish/bart3.html>.
9. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. — М. : АCADEMIA, 1999. — 788 с.
10. Бичков В. XX век: предельные метаморфозы культуры. [Электронный ресурс] / В. Бичков, Л. Бичкова. — Режим доступа : <http://philosophy.ru/library/bychkov/xx.html>.
11. Бодрийяр Ж. Пароли. От фрагмента к фрагменту / Ж. Бодрийяр. — Екатеринбург : У-Фактория, 2006. — 200 с.
12. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть [Электронный ресурс] / Ж. Бодрийяр. — Режим доступа : http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Bodr_Simv/06.php.
13. Бок Дерек. Плюсы и минусы коммерциализации / Дерек Бок // Ответственные записки. — 2003. — № 6 (14). — С. 56–72.

14. Бурдые Пьер. Социальное пространство: поля и практики / Пьер Бурдые. — СПб. : Алетей, 2005. — 576 с.
15. Верже Жак. История средневекового университета [Электронный ресурс] / Жак Верже. — Режим доступа : <https://sites.google.com/site/nechaevsite/pedpsycho/verzhe-zh>.
16. Верлока В. На шляху до «дослідницького університету»: європейська дилема [Електронний ресурс] / В. Верлока. — Режим доступу : http://nauka.in.ua/news/articles/article_detail/2422.
17. Габермас Юрген. Ідея університету — навчальні процеси / Юрген Габермас // Ідея університету : Антологія / ред. Марія Зубрицька. — Львів : Літопис, 2002. — С. 187—210.
18. Габріелян Олег. Вища освіта в епоху глобалізації / Олег Габріелян // Покликання університету : зб. наук. праць / відп. ред. Ольга Гомілко. — К. : Янко, 2005. — С. 178—197.
19. Гадамер Ганс-Георг. Ідея Університету — вчора, сьогодні, завтра / Ганс-Георг Гадамер // Ідея університету : Антологія / ред. Марія Зубрицька. — Львів : Літопис, 2002. — С. 169—184.
20. Гожев К. Теорія еліти і соціально-філософський аналіз конфліктних ситуацій / К. Гожев // Незалежний культурологічний часопис «І». — 2006. — № 45. — С. 58—66.
21. Голований Микола. Рейтинг «Софія Київська»-2005 [Електронний ресурс] / Микола Голований, Микола Дробноход, Алла Падун. — Режим доступу : <http://personal.in.ua/article.php?ida=3>.
22. Головка Б. Зміна статусу освіти і дозволя в інформаційному суспільстві / Б. Головка // Соціологічні дослідження культури: концепції та практики : колективна монографія. — К. : Інститут культурології НАМ України, 2010. — С. 98—114.
23. Гомілко Ольга. Метафізика тілесності. Дослідження, розвідки, екскурси / Ольга Гомілко. — К. : Наукова думка, 2001. — 340 с.
24. Гомілко Ольга. Ідея університету під питанням фулбрайтівців / Ольга Гомілко // Покликання університету : зб. наук. праць / відп. ред. Ольга Гомілко. — К. : Янко, 2005. — С. 66—70.
25. Горбунова Людмила. Мислення у світі плюральності: проєкт трансверсального розуму В. Вельша / Людмила Горбунова // Філософія освіти. — 2012. — № 1—2(11). — С. 92—109.
26. Горбунова Людмила. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 1. Онтологічні засади номадичного мислення / Людмила Горбунова // Філософія освіти. — 2008. — № 1—2(7). — С. 45—60.
27. Горбунова Людмила. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 2. Концепти та метафори / Людмила Горбунова // Філософія освіти. — 2010. — № 1—2. — С. 103—114.

28. Горбунова Людмила. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю. Габермаса / Людмила Горбунова // *Філософія освіти*. – 2013. – № 1(12). – С. 88–118.
29. Гофрон А. Різні погляди на Європу і проектування освітніх концепцій / А. Гофрон // *Вища освіта України*. – 2005. – № 1. – С. 37–43.
30. Гумбольдт В. Про внутрішню та зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні / Вільгельм фон Гумбольдт // *Ідея університету : Антологія* / ред. Марія Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 25–36.
31. Державна служба статистики України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.
32. Деріда Жак. Закон достатньої підстави: Університет очима його послідовників / Жак Деріда // *Ідея університету : Антологія* / ред. Марія Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 237–265.
33. Джура О. Демократизація освіти як чинник її інтеграції у світовий освітній простір / О. Джура // *Вища освіта України*. – 2009. – № 2. – С. 38–43.
34. Дзвінчук Д. Розвиток освітніх систем у ХХ столітті та нові запити ХХІ століття / Д. Дзвінчук // *Вища освіта України*. – 2007. – № 1. – С. 27–35.
35. Дука А. В. Теоретические проблемы в исследованиях властных элит / А. В. Дука // *Журнал социологии и социальной антропологии*. – 2008. – № 1. – С. 50–70.
36. Жижко Т. А. Філософія академічної освіти / Т. А. Жижко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. – 404 с.
37. Жижко Т. А. Філософія університетської освіти ХХІ століття: спроба прогностичного аналізу / Т. А. Жижко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – 376 с.
38. Збірник матеріалів міжнародної наукової конференції «Інтернаціоналізація пострадянського університету. 20 травня 2011 р.» / відп. ред. Сергій Курбатов. – К. : ІВО, 2011. – 140 с.
39. Зінченко В. В. Глобальні трансформації сучасних парадигм освіти і менеджменту суспільного виховання / В. В. Зінченко // *Постметодика*. – 2013. – № 2. – С. 41–48.
40. Зінченко В. Соціокультурна глобалізація, трансформації наукового знання і постмодерна парадигма в соціальній філософії освіти / В. Зінченко // *Філософія освіти*. – 2013. – № 1(12). – С. 162–185.
41. *Ідея університету : Антологія* / ред. Марія Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – 304 с.
42. Ільницький Д. О. Генезис дослідницьких університетів США: у пошуку моделі / Д. О. Ільницький // *Актуальні проблеми економіки*. – 2012. – № 3(129). – С. 50–63.
43. Інновація [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki>.

44. Ильинский И. М. Об элитарном образовании / И. М. Ильинский // Знание. Понимание. Умение. — 2005. — № 4. — С. 6—13.
45. Ингарден Р. Исследования по эстетике / Р. Ингарден ; пер. с польск. А. Ермилова и Б. Федорова. — М. : Изд-во иностранной литературы, 1962. — 572 с.
46. Иноземцев В. Л. Современное постиндустриальное общество: природа, противоречия, перспективы [Электронный ресурс] / В. Л. Иноземцев. — Режим доступа : <http://lib.ru/ECONOMY/inozemcew.txt>.
47. Инкубаторы для правящего класса [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://gazeta.comments.ua/?spec=1374736932>.
48. Исакова Д. Что такое корпоративный университет по-украински [Электронный ресурс] / Д. Исакова, Е. Шкарпова. — Режим доступа : <http://forbes.ua/magazine/forbes/1350316-chto-takoe-korporativnyj-universitet-po-ukrainski>.
49. Калхун Крейг. Університет у кризі? [Електронний ресурс] / Крейг Калхун. — Режим доступу : <http://commons.com.ua/universitet-u-krizi>.
50. Карпенко М. П. Перспективы развития системы высшего образования в XXI веке / М. П. Карпенко // Знание. Понимание. Умение. — 2006. — № 2. — С. 80—85.
51. Карьерный старт. Самые эффективные образовательные программы украинских вузов [Электронный ресурс] / Карьерный старт. — Режим доступа : <http://focus.ua/ratings/270876>.
52. Касьянов Г. Теорії нації та націоналізму [Електронний ресурс] / Г. Касьянов. — Режим доступу : <http://litopys.org.ua/kasian/kas.htm>.
53. Квек Марек. Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад / Марек Квек // Ідея університету : Антологія / ред. Марія Зубрицька. — Львів : Літопис, 2002. — С. 269—291.
54. Квіт Сергій. Алгоритм університетського розвитку / Сергій Квіт // Дух і Літера № 19. Університетська автономія. Спеціальний випуск. — К. : Дух і Літера, 2008. — С. 12—30.
55. Квіт Сергій. Основи герменевтики : навч. посібник / Сергій Квіт. — К. : Вид. дім «КМ Академія», 2003. — 192 с.
56. Квіт Сергій. Призначення університету і клітка для тигра [Електронний ресурс] / Сергій Квіт. — Режим доступу : <http://www.osvita.org.ua/student/studying/articles/4.html>.
57. Кіпень Володимир. Викладачі ВУЗів: соціологічний портрет / Володимир Кіпень, Геннадій Коржов. — Донецьк : ДНУ, 2001. — 200 с.
58. Клепко С. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. Частина I / С. Клепко // Філософія освіти. — 2005. — № 2. — С. 20—34.
59. Клепко С. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. Частина II / С. Клепко // Філософія освіти. — 2006. — № 1. — С. 13—23.

60. Клепко С. Інтеграція і поліморфізм знання у вищій освіті. Частина III / С. Клепко // *Філософія освіти*. – 2006. – № 3. – С. 22–33.
61. Козеллек Райнгарт. Часові пласти / Райнгарт Козеллек. – К. : Дух і літера, 2006. – 436 с.
62. Консолідований рейтинг вузів України 2014 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/vnz/rating/25712>.
63. Константинов Г. Н. Что такое предпринимательский университет / Г. Н. Константинов, С. Р. Филонович // *Вопросы образования*. – 2007. – № 1. – С. 49–62.
64. Константинов Г. Н. Университеты, общество знания и парадоксы образования / Г. Н. Константинов, С. Р. Филонович // *Вопросы образования*. – 2005. – № 4. – С. 106–126.
65. Корреспондент назвал лучшие вузы страны [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://korrespondent.net/business/career/1538064-korrespondent-nazval-luchshie-vuzy-strany>.
66. Кочубей Н. Складність як концепт сучасного освітнього дискурсу / Н. Кочубей // *Філософія освіти*. – 2011. – № 1–2(10). – С. 231–243.
67. Кремень Василь. Майбутнє – за індивідами, які активно мислять, які зуміють вмонтуватися в системи штучного розуму [Електронний ресурс] / Василь Кремень. – Режим доступу : <http://www.dt.ua/3000/3300/59707>.
68. Кремень В. Г. Інноваційна людина як мета сучасної освіти / В. Г. Кремень // *Філософія освіти*. – 2013. – № 1(12). – С. 7–22.
69. Кремень В. Г. Вища освіта в соціокультурних змінах сучасності / В. Г. Кремень // *Вища освіта України*. – 2007. – № 3. – С. 9–13.
70. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
71. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
72. Крымский Сергей. Философия как путь человечности и надежды / Сергей Крымский. – К. : Курс, 2000. – 308 с.
73. Крымський С. Під сигнатурою Софії / С. Крымський. – К. : Видавничий дім КМА, 2008. – 367 с.
74. Крымський С. Ранкові роздуми / С. Крымський. – К. : Майстерня Білецьких, 2009. – 120 с.
75. Култаева М. Культурологічний поворот у філософії освіти: теоретико-методологічні можливості та практичні перспективи / М. Култаева // *Філософія освіти*. – 2012. – № 1–2(11). – С. 147–164.
76. Курбатов Сергій. Виникнення та специфіка перших європейських університетів / Сергій Курбатов // *Людинознавчі студії : зб. наук. праць ДДПУ*. – Дрогобич, 2012. – Вип. 26. – С. 97–112.

77. Курбатов Сергій. Елітна освіта в Україні в дзеркалі університетських рейтингів: Quo Vadis? / Сергій Курбатов // Вища освіта України. – 2010. – № 4. – С. 55–63.
78. Курбатов Сергій. Дистанційна освіта як сутнісна складова інноваційної діяльності сучасного університету / Сергій Курбатов // Філософія освіти. – 2011. – № 1–2(10). – С. 305–312.
79. Курбатов Сергій. Дослідницький університет у контексті інноваційної освітньої парадигми доби глобалізації / Сергій Курбатов // Вища освіта України. Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу». – 2013. – № 3, додаток 2. – С. 31–34.
80. Курбатов Сергій. «Ідея університету» в контексті суспільства знань / Сергій Курбатов // Світогляд – Філософія – Релігія : зб. наук. праць / за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. І. П. Мозгового. – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2011. – С. 50–57.
81. Курбатов Сергій. Ідея університету: на перехресті свободи та майбутнього / Сергій Курбатов // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: 10 років наукового пошуку : колективна монографія. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – С. 110–120.
82. Курбатов Сергій. Інститут освіти як інструмент рекрутування еліти / Сергій Курбатов // Людинознавчі студії : збірник наукових праць ДДПУ ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2010. – Вип. 22. Філософія. – С. 65–76.
83. Курбатов Сергій. Інтернаціоналізація як сутнісна складова університетської місії в сучасних умовах / Сергій Курбатов // Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2011. – № 3, додаток 2. – Т. 7 (32). – С. 183–192.
84. Курбатов Сергій. Історична генеза теоретичного дискурсу університету / Сергій Курбатов // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 4. – С. 3–10.
85. Курбатов Сергій. Історичні трансформації університетської місії / Сергій Курбатов // Людинознавчі студії : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / ред. кол. Т. Біленко (гол. ред.), В. Скотний, В. Бодак та ін. – Дрогобич : Науково-видавничий центр ДДПУ імені Івана Франка, 2011. – Випуск двадцять четвертий. Філософія. – С. 16–29.
86. Курбатов Сергій. Історичний час як детермінанта творчого процесу / Сергій Курбатов. – К. : Інформаційні системи, 2009. – 172 с.
87. Курбатов Сергій. Корпоративний університет як продукт взаємодії бізнесового та освітнього середовища в сучасних умовах / Сергій Курбатов // Вища освіта України. – 2014. – № 3. – С. 44–49.

88. Курбатов Сергій. Куди піти навчатися: погляд із Піднебесної [Електронний ресурс] / Сергій Курбатов. – Режим доступу : http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/kudi_piti_navchatisya_poglyad_iz_pidnebesnoyi.html.
89. Курбатов Сергій. Людиноцентристська парадигма як інструмент ефективної інтернаціоналізації в галузі освіти / Сергій Курбатов // Філософія освіти. – 2010. – № 1–2(9). – С. 115–122.
90. Курбатов Сергій. Між національним та глобальним: місія університету на просторовому перехресті / Сергій Курбатов // Вища освіта України. Тематичний випуск «Наука і вища освіта». – 2013. – № 2, додаток 1. – С. 46–56.
91. Курбатов Сергій. Місія університету на темпоральному перехресті / Сергій Курбатов // Вища освіта України. Тематичний випуск «Наука і вища освіта». – 2014. – № 1, додаток 1. – С. 36–40.
92. Курбатов Сергій. Моделі університетської освіти XXI століття кризь призму провідних міжнародних рейтингів / Сергій Курбатов // Вища освіта України. – 2013. – № 3. – С. 103–110.
93. Курбатов Сергій. Нас немає... [Електронний ресурс] / Сергій Курбатов. – Режим доступу : http://gazeta.dt.ua/EDUCATION/nas_nemae.html.
94. Курбатов Сергей. Образовательные инновации как механизм оптимизации рынка труда в образовательной сфере / Сергей Курбатов // Социальные инновации в развитии трудовых отношений и занятости в XXI веке / под общей ред. проф. З. Х. Саралиевой. – Нижний Новгород : Изд-во НИСОЦ, 2014. – С. 69–71.
95. Курбатов Сергій. Освітні інновації: контури майбутнього / Сергій Курбатов // Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2008. – С. 265–304.
96. Курбатов Сергій. Основні етапи запровадження та оцінки освітніх інновацій в сучасному англomовному та російськомовному академічному дискурсі / Сергій Курбатов // Вища освіта України. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2010, додаток 4. – Т. 1 (19). – С. 216–233.
97. Курбатов Сергей. Паломничество в Страну Слова / Сергей Курбатов. – Сумы : Изд-во СумГУ, 2013. – 110 с.
98. Курбатов Сергій. Про формування рейтингів університетів в Україні / Сергій Курбатов // Педагогіка та психологія. – 2009. – № 3(64). – С. 111–120.
99. Курбатов Сергій. Специфіка освітніх інновацій у сучасному академічному дискурсі / Сергій Курбатов // Нові технології навчання. – 2009. – № 59 (ч. I). – С. 156–160.
100. Курбатов Сергей. Специфика современных образовательных инноваций / Сергій Курбатов // Непрерывное географическое образование:

- новые технологии в системе высшей и средней школы. — Гомель : ГГУ им. Ф. Скорины, 2009. — С. 41–44.
101. Курбатов Сергій. Трансформація природи знання впродовж історичного розвитку європейської цивілізації / Сергій Курбатов // Вища освіта України. Тематичний випуск «Наука і вища освіта: технології взаємодії». — 2010. — № 1, додаток 1. — С. 124–132.
 102. Курбатов Сергій. Університет світового класу як матеріалізація ідеї елітного навчального закладу / Сергій Курбатов // Управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. — 2011. — № 3. — С. 11–18.
 103. Курбатов Сергій. Університет Уппсали: на перехресті історичної традиції та академічних інновацій / Сергій Курбатов // Проблеми освіти. — 2013. — № 77, ч. 1. — С. 238–240.
 104. Курбатов Сергій. Університетські рейтинги та проблема конкуренції елітних навчальних закладів у глобальному освітньому полі / Сергій Курбатов // Педагогіка та психологія. — 2010. — № 4(69). — С. 111–121.
 105. Курбатов Сергій. Університетські рейтинги як індикатор стану освіти / Сергій Курбатов // Вища освіта України. — 2009. — № 4. — С. 35–42.
 106. Курбатов Сергій. Університетські рейтинги як фактор легітимації елітного статусу освіти в сучасних умовах / Сергій Курбатов // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. — К. : Педагогічна думка, 2011. — С. 179–210.
 107. Курбатов Сергій. Формування еліти: в пошуках адекватних освітніх практик / Сергій Курбатов // Еліта: витоки, сутність, перспективи / за ред. В. Г. Кременя. — К. : Т-во «Знання» України, 2011. — С. 165–210.
 108. Курбатов Сергій. Якість університетської освіти крізь призму провідних міжнародних університетських рейтингів / Сергій Курбатов // Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: європейський вимір : колективна монографія. — К. : Педагогічна думка, 2012. — С. 168–188.
 109. Куренной Виталий. Дискуссия о университете [Электронный ресурс] / Виталий Куренной. — Режим доступа : http://magazines.russ.ru/oz/2003/6/2004_1_17.html.
 110. Кухаренко Володимир. Аналіз законодавства про дистанційну освіту в Україні / Володимир Кухаренко, Вікторія Петрук // Українознавство. — 2009. — № 4. — С. 139–143.
 111. Куценко О. Д. Соціологія політики / О. Д. Куценко // Спеціальні та галузеві соціології. — К. : Фоліант, 2007. — С. 52–87.
 112. Ларионова М. В. Методология сравнительного анализа международных подходов к ранжированию высших учебных заведений / М. В. Ларионова // Вестник международных организаций. — 2012. — № 1(36). — С. 34–69.

113. Ле Гофф Жак. Интеллектуалы в Средние века / Жак Ле Гофф. — СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. — 160 с.
114. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти / В. С. Лутай. — К. : Магістр-S, 1996. — 256 с.
115. Льюис Даррел. Частное высшее образование в странах с переходной экономикой: достижения, возможности и препятствия / Даррел Льюис, Дарвин Гендель, Александр Демьянчук. — К. : Факт, 2007. — 176 с.
116. Лютий Тарас. Культура масова і популярна: теорії та практики / Тарас Лютий, Олег Ярош. — К. : Україна, 2007. — 124 с.
117. Макаркин Н. П. Миссия университета / Н. П. Макаркин // Университетское управление: практика и анализ. — 2003. — № 5–6 (28). — С. 9–13.
118. Маклюэн М. Галактика Гуттенберга. Становление человека печатающего / М. Маклюэн. — М. : Академический проект, 2005. — 496 с.
119. Максименко А. П. Університетська освіта Франції: становлення і розвиток у ХІХ–ХХ століттях / А. П. Максименко. — К. : Вид. центр КНЛУ, 2007. — 200 с.
120. Мамфорд Л. Миф Машины / Л. Мамфорд. — М.: Директ-медиа, 2007. — 800 с.
121. Мартен Домінік. Соціологія глобалізації: метаморфози світу / Домінік Мартен, Жан-Люк Мецжер, Філіп П'єр. — К. : Вид. дім КМА, 2005. — 302 с.
122. Матеріали Міжнародної наукової конференції «Імплементация західних освітніх стандартів в пострадянських країнах» (Київ, 21–22 квітня 2008 р.) / відп. ред. С. Курбатов. — К. : Міленіум, 2008. — 100 с.
123. Мешков А. А. Основные направления исследований инноваций в американской социологии [Электронный ресурс] / А. А. Мешков. — Режим доступа : <http://www.ecsocman.edu.ru/images/pubs/2006/04/25/0000275613/015Meshkov.pdf>.
124. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні / О. П. Мещанінов. — Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. — 460 с.
125. Мінаков М. Дійсність університету: між науковим універсалізмом та українським трайбалізмом / М. Мінаков // Дух і літера. Спеціальний випуск «Університетська автономія». — 2008 — № 19. — С. 84–93.
126. Мінаков М. Саморефлексія університету і наукова практика / М. Мінаков // Покликання університету : зб. наук. праць / відп. ред. Ольга Гомілко. — К. : Янко, 2005. — С. 46–65.
127. Мінаков М. Університет: криза ідентичності / М. Мінаков // Критика. — 2003. — № 3(65). — С. 8–15.

128. Минзов А. Корпоративные университеты: проблемы создания и тенденции развития / А. Минзов, Е. Черемисина // Вестник Российской академии естественных наук. – 2008. – № 1. – С. 63–69.
129. Мирский А. С. Национальные исследовательские университеты / А. С. Мирский // Совет ректоров. – 2009. – № 10. – С. 6–7.
130. Мифы народов мира. Энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. – М. : Сов. энциклопедия, 1987. – Т. 1. – 620 с.
131. Мифы народов мира. Энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. С. А. Токарев. – М. : Сов. энциклопедия, 1988. – Т. 2. – 631 с.
132. Моска Г. Правлячий клас / Г. Моска // Незалежний культурологічний часопис «І». – 2006. – № 45. – С. 8–20.
133. Москаленко В. В. Соціальна психологія / В. В. Москаленко. – К. : ЦНЛ, 2008. – 688 с.
134. Національна академія державного управління при Президентів України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.academy.gov.ua>.
135. Национальный рейтинг российских вузов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://univer-rating.ru>.
136. Ньюмен Джон. Ідея Університету / Джон Ньюмен // Ідея університету : Антологія / ред. Марія Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 37–64.
137. Окара А. Н. Вокрестностях Нового Константинополя, или восточная цивилизация перед лицом новейшего мирового хаоса-порядка / А. Н. Окара // Цивилизационные активы и цивилизационные рамки национальной российской политики. – 2009. – № 6(15). – С. 9–52.
138. Оксамитна Світлана. Міжгенераційна класова та освітня мобільність / Світлана Оксамитна. – К. : НаУКМА, 2011. – 287 с.
139. Ортега-І-Гассет Хосе. Місія Університету / Хосе Ортега-І-Гассет // Ідея університету : Антологія / ред. Марія Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 67–107.
140. Павленко Ю. В. История мировой цивилизации. Философский анализ / Ю. В. Павленко. – К. : Феникс, 2004. – 760 с.
141. Панченко Л. Європейська освіта в контексті викликів глобалізованого світу / Л. Панченко // Філософія освіти. – 2012. – № 1–2(11). – С. 358–362.
142. Панченко Л. М. Трансформація університету: від витоків до сьогодення / Л. М. Панченко // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис. – № 2, додаток 1 : Наука і вища освіта. – К., 2013. – С. 56–63.
143. Панченко Л. М. Університетська освіта України в контексті європейського простору / Л. М. Панченко // Вісник ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. – Х. : ХНПУ, 2012. – Вип. 39. – С. 154–168. – (Серія «Філософія»).

144. Пахотін К. Якість освіти – інтелектуальне обличчя нації / К. Пахотін / Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 112–117.
145. Пелікан Ярослав. Ідея університету. Переосмислення / Ярослав Пелікан. – К. : Дух і літера, 2008. – 360 с.
146. Пірен М. Українська еліта і проблеми модернізації суспільства / М. Пірен // Незалежний культурологічний часопис «І». – 2006. – № 45. – С. 94–108.
147. Пилипенко В. Владна еліта у контексті суспільного розвитку / В. Пилипенко, Ю. Привалов, В. Ніколаєвський. – К. : Фоліант, 2008. – 158 с.
148. Плаксий С. И. Качественные параметры высшего образования / С. И. Плаксий // Интеграция науки и высшего образования. – 2004. – № 1. – С. 19–24.
149. Платонов В. В. Западная философия образования на рубеже XX–XXI веков / В. В. Платонов // Гуманитарные науки: теория и методология. – 2006. – № 1. – С. 115–126.
150. Поезія вагантів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ae-lib.org.ua/texts/_vagantes_poetry__ua.htm#04.
151. Покликання університету : зб. наук. праць / відп. ред. Ольга Гомілко. – К. : Янко, 2005. – 304 с.
152. Поляков М. В. Класичний університет. Еволюція, сучасний стан, перспективи / М. В. Поляков, В. С. Савчук. – К. : Генеза, 2004. – 416 с.
153. Поляков Сергей. Педагогическая инноватика: от теории до практики [Електронний ресурс] / Сергей Поляков. – Режим доступу : <http://setilab.ru/modules/article/view.article.php/c24/234/p3?category=24&article=234&page=5>.
154. Поппер Карл. Відкрите суспільство та його вороги. Т. 1: У полоні Платонових чарів / К. Поппер ; пер. з англ. О. Коваленко. – К. : Основи, 1994. – 444 с.
155. Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Т. 2: Спалах пророцтва: Гегель, Маркс та послідовники / К. Поппер ; пер. з англ. О. Буценко. – К. : Основи, 1994. – 494 с.
156. Предборська Ірина. Радикальна педагогіка в проблемному полі західної філософії освіти: пошуки, контексти, інтерпретації / Ірина Предборська // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 68–93.
157. Про затвердження Положення про дослідницький університет : Постанова КМУ № 163 від 17.02.10 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/6826.
158. Про проект. Рейтинг українських ВНЗ «Компас» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bestuniversities.com.ua/ua/pro-proekt-0>.

159. Про SciVerse Scopus [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://jsi.net.ua/scopus/scopus.html>.
160. Проект Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://old.niss.gov.ua/book/StrPryor/StPrior_12/3.pdf.
161. Проект Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797>.
162. Пролєєв Сергій. Репресивність освіти: вимушена необхідність чи владні зазіхання соціуму/Сергій Пролєєв // Філософія освіти. – 2007. – № 1(6). – С. 17–27.
163. Пролєєв Сергій. Культурно-історичне покликання університету / Сергій Пролєєв // Покликання університету : зб. наук. праць / відп. ред. Ольга Гомілко. – К.: Янко, 2005. – С. 31–38.
164. Прохасько Ю. Неповнолітні еліти / Юрій Прохасько // «У пошуках втрачених еліт», незалежний культурологічний часопис «І». – 2006. – № 45. – С. 2–3.
165. Рейтинг [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Рейтинг>.
166. Рейтинг вищів «ТОП 200 Україна» – 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/vnz/rating/41406>.
167. Рейтинг вищих учебных заведений Украины в 2014 году «ТОП 200 Україна» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://gazeta.zn.ua/EDUCATION/rejting-vyssihh-uchebnyh-zavedeniy-ukrainy-v-2014-godu-top-200-ukraina-.html>.
168. Рейтинг высших учебных заведений Украины ТОП 200 в 2013 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://zn.ua/static/file/top200_table_rus.pdf.
169. Рейтинг вищих навчальних закладів України станом на 26 червня 2013 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://jsi.net.ua/scopus/ratings_uni/rating_uni_1306.html.
170. Рейтинг вищих навчальних закладів України станом на 27 серпня 2014 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://jsi.net.ua/scopus/ratings_uni/rating_uni_1408.html.
171. Рейтинг МОН 2013. Національна система рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files>.
172. Рейтинг українських ВНЗ «Компас» 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bestuniversities.com.ua/sites/default/files/c2012.pdf>.
173. Рейтинг українських ВНЗ «Компас» 2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bestuniversities.com.ua/sites/default/files/compas2013.pdf>.

174. Родина Л. Л. Об университетском образовании – вчера и сегодня / Л. Л. Родина. – СПб. : ВВМ, 2010. – 191 с.
175. Росс Ендрю. Глобальний університет [Електронний ресурс] / Ендрю Росс. – Режим доступу : <http://commons.com.ua/globalnij-universitet-uvivok-iz-kni>.
176. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 40–44.
177. Савчук Валерий. Конверсия искусства / Валерий Савчук. – СПб. : Петролис, 2001. – 288 с.
178. Салми Дж. Создание университетов мирового класса / класса / Джамиль Салми ; [пер. с англ. ; науч. ред. Ш. М. Каланова ; пер. Т. М. Королева]. – М. : Весь мир, 2009. – 132 с.
179. Самосознание европейской культуры 20 века: Мыслители и писатели Запада о месте культуры в современном обществе/ сост. Р. И. Гальцева. – М. : Политиздат, 1991. – 366 с.
180. Самчук З. Концептуальні пріоритети науково-освітньої сфери як елемент системи суспільної модернізації / З. Самчук // Філософія освіти. – 2010. – № 1–2. – С. 7–30.
181. Самчук З. Світоглядні аспекти освітньої навігації в умовах сучасного освітнього простору України / З. Самчук // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 95–109.
182. Самчук З. Світоглядні орієнтири як концептуальна передумова генерування національної рамки кваліфікацій / З. Самчук // Філософія освіти. – 2009. – № 1–2 (8). – С. 274–286.
183. Саратова Ю. М. Університет як організаційний актор в умовах глобалізованого ринку / Ю. М. Саратова // Актуальні проблеми психології, соціології, педагогіки. – 2012. – № 14. – С. 57–64.
184. Сацик Володимир. Сучасні моделі дослідницьких університетів: витоки, стратегії розвитку та перспективи розбудови в Україні / Володимир Сацик // Ідеологія і політика. – 2012. – № 2. – С. 25–39.
185. Січкаренко Галина. Трансформація вищої освіти в незалежній Україні / Галина Січкаренко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. – 362 с.
186. Скотний В. Г. Філософія освіти: екзистенція ірраціонального в раціональному / В. Г. Скотний. – Дрогобич : Вимір, 2004. – 348 с.
187. Совсун Інна. Новий порядок денний для університетської освіти [Електронний ресурс] / Інна Совсун. – Режим доступу : <http://commons.com.ua/novij-poryadok-dennij-dlya-universitet>.
188. Соціально-економічний та професійний портрет українського викладача. Звіт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cedos.org.ua>.

189. Степаненко І. Філософія мистецтва жити: концептуальні контури і освітні імплікації у суспільстві ризику / І. Степаненко, Н. Степаненко // Філософія освіти. – 2013. – № 1 (12). – С. 140–161.
190. Суворов Н. Возникновение университетов / Н. Суворов // Развитие личности. – 2005. – № 4. – С. 188–198.
191. Стріха Максим. Реформа РАН: кінець (академічної) науки? [Електронний ресурс] / Максим Стріха. – Режим доступу : http://gazeta.dt.ua/science/reforma-ran-kines-akademichnoyi-nauki-_html.
192. Сухова Н. М. Становлення методологічних засад філософії освіти як пріоритетної галузі гуманітарного знання : автореф. дис. канд. філос. наук : 09.00.03 / Н. М. Сухова. – К. : ІВО АПН України, 2001. – 20 с.
193. Таланова Ж. В. Докторська підготовка у світі та Україні / Ж. В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.
194. Тарапатова Наталія. О европейском векторе развития университетских организаций: на пути к внедрению «европейской» модели? / Наталья Тарапатова // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2006. – № 1. – С. 203–207.
195. Терещенко Ю. Відправні засади філософії політики у сфері освіти / Ю. Терещенко // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 27–31.
196. Тимошенко О. Освіта в Україні в контексті розвитку світових освітніх тенденцій / О. Тимошенко // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – С. 90–97.
197. Тлостанова М. В. Судьба университета в эпоху глобализации / М. В. Тлостанова // Знание. Понимание. Умение. – 2005. – № 3. – С. 180–185.
198. Тлостанова М. В. Три модели философии образования в XXI веке / М. В. Тлостанова // Совет ректоров. – 2009. – № 10. – С. 13–24.
199. ТОП 200 найкращих вишів України – рейтинг [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://life.pravda.com.ua/society/2014/05/31/170518>.
200. Тоффлер Э. Шок будущего [Электронный ресурс] / Э. Тоффлер. – Режим доступу : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Toff_Shok/18.php.
201. Тоффлер А. Футурошок / А. Тоффлер. – СПб. : Лань, 1997. – 464 с.
202. Університетські рейтинги «ТОП 200 Україна» 2010–2014 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=28&id=1095>.
203. Феномен інновацій: освіта, суспільство, культура : монографія / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
204. Философия образования в поликультурном обществе XXI века : сб. науч. ст. / под ред. Н. С. Кирабаева, С. А. Нижникова, М. В. Тлостановой. – М. : РУДН, 2009. – 174 с.

205. Фукуяма Френсис. Великий разрыв / Френсис Фукуяма. — М. : Ермак, 2004. — 474 с.
206. Хейзинга Й. Осень Средневековья: / Йохан Хейзинга. — СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2013. — 768 с.
207. Хейзинга Йохан. Homo Ludens. Человек играющий / Йохан Хейзинга. — М. : Мысль, 2001. — 346 с.
208. Ходаков В. Е. Высшее образование в Украине: взгляд со стороны и изнутри / В. Е. Ходаков. — Херсон : Олди-плюс, 2001. — 214 с.
209. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2008. — 256 с.
210. Филиппов Б. Европейский мир X–XV веков [Электронный ресурс] / Б. Филиппов, А. Ястребицкая. — Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Filipp/index.php.
211. Чабала О. Методологічні основи розуміння освітніх процесів в епоху глобалізації / О. Чабала // Філософія освіти. — 2005. — № 2. — С. 213–218.
212. Черепанова С. Філософія освіти в онтологічному вимірі: цілісність буття людини та буття культури / С. Черепанова // Філософія освіти. — 2009. — № 1–2 (8). — С. 126–142.
213. Шестов Лев. Сочинения в двух томах / Лев Шестов. — М. : Наука, 1993. — Т. 1. — 668 с.
214. Шнедельбах Герберт. Университет Гумбольдта / Герберт Шнедельбах // Логос. — 2002. — № 5–6(35). — С. 1–14.
215. Шумпетер Й. Теория экономического развития / Й. Шумпетер. — М. : Прогресс, 1982. — 400 с.
216. Ясперс Карл. Идея Университету / Карл Ясперс // Идея университета : Антология / ред. Мария Зубрицька. — Львів : Літопис, 2002. — С. 111–165.
217. Ясперс Карл. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс. — М. : Политиздат, 1991. — 527 с.
218. Яценко Г. Комунікативна сутність дистанційного навчання: постановка проблеми / Г. Яценко // Вища освіта України. — 2007. — № 3. — С. 70–74.
219. Яценко М. Демократизація управління в системі вищої освіти: становлення та розвиток / М. Яценко // Вища освіта України. — 2007. — № 1. — С. 50–59.
220. Яцунь О. М. Університет за умов трансформації економічного суспільства / О. М. Яцунь // Вісник Академії праці і соціальних відносин Федерації профспілок України. — 2013. — № 1. — С. 89–93.
221. Яцунь О. Університет перед викликами глобалізації: соціальний аспект [Електронний ресурс] / О. Яцунь. — Режим доступа : <http://profspilka.kiev.ua/publikacii/authors/2495-unversitet-pered-viklikami-globalzacyi-socjalnyi-aspekt.html>.

222. A Google Scholar Universal Gadget for Scientific Publication Citation Counting [Electronic resource]. – Access mode : <https://code.google.com/p/citations-gadget>.
223. A History of University in Europe. Volume I. Universities in the Middle Ages / ed. Hilde De Ridder-Symoens. – Cambridge University Press, 1992. – 506 p.
224. A History of University in Europe. Volume II. Universities in Early Modern Europe (1500–1800) / ed. Hilde De Ridder-Symoens. – Cambridge University Press, 1996. – 694 p.
225. A History of University in Europe. Volume III. Universities in the nineteenth and early twentieth centuries (1800–1945) / ed. Walter Ruegg. – Cambridge University Press, 2004. – 746 p.
226. A History of University in Europe. Volume IV. Universities Since 1945 / ed. Walter Ruegg. – Cambridge University Press, 2011. – 660 p.
227. Aberbach J. Bureaucrats and Politicians in Western Democracies / Aberbach J., Putnam R., Rockman B. – Harvard University Press, 1981. – 322 p.
228. About Highly Cites Researchers [Electronic resource]. – Access mode : <http://highlycited.com/info.htm>.
229. Abreu Bastos Oksana. Intellectual migration as an issue of contemporary education in Ukraine / Oksana Abreu Bastos, Vladyslav Koshulko // MEST Journal. – 2014. – Vol. 2(1). – P. 30–36.
230. Abreu Bastos Oksana. The Decline of Human Capital in Ukrainian Education and Science: Experience of Reversal / Oksana Abreu Bastos, Vladyslav Koshulko // MEST Journal. – 2013. – Vol. 1(2). – P. 106–113.
231. Academic Ranking of World Universities [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com>.
232. Academic Ranking of World Universities 2012 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/ARWU2012.html>.
233. Academic Ranking of World Universities 2013 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/ARWU2013.html>.
234. Academic Ranking of World Universities 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/ARWU2014.html>.
235. Academic Ranking of World Universities in Chemistry – 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/SubjectChemistry2014.html>.
236. Academic Ranking of World Universities in Clinical Medicine and Pharmacy 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/FieldMED2014.html>.
237. Academic Ranking of World Universities in Computer Science – 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/SubjectCS2014.html>.

238. Academic Ranking of World Universities in Economics/Business – 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/SubjectEcoBus2014.html>.
239. Academic Ranking of World Universities in Engineering/Technology and Computer Sciences 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/FieldENG2014.html>.
240. Academic Ranking of World Universities in Life and Agriculture Sciences 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/FieldLIFE2014.html>.
241. Academic Ranking of World Universities in Mathematics – 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/SubjectMathematics2014.html>.
242. Academic Ranking of World Universities in Natural Sciences and Math 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/FieldSCI2014.html>.
243. Academic Ranking of World Universities in Physics – 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/SubjectPhysics2014.html>.
244. Academic Ranking of World Universities in Social Science 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/FieldSOC2014.html>.
245. Academic Ranking of World Universities. Methodology [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Methodology-2014.html>.
246. Academic Ranking of World Universities. Statistics [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.shanghairanking.com/ARWU-Statistics-2014.html>.
247. Adams J. Global Research Report. China. Research and Collaboration in the New Geography of Science. November, 2009 / J. Adams, C. King, Nan Ma. – Thomson Reuters, 2009. – 12 p.
248. Adams J. Global Research Report. Russia. Research and Collaboration in the New Geography of Science. January, 2010 / J. Adams, C. King. – Thomson Reuters, 2010. – 10 p.
249. Adams Jonathan. Building BRIKS: Exploring the Global Research and Innovation Impact of Brasil, Russia, India, China and South Korea. February, 2013 / Jonathan Adams, David Pendlebury, Bob Stembridge. – Thomson Reuters, 2013. – 28 p.
250. Adams Jonathan. Global Research Report. United Kingdom. October, 2011 / Jonathan Adams. – Thomson Reuters, 2011. – 10 p.
251. Adams Jonathan. Global Research Report. United States. November, 2010 / Jonathan Adams, David Pendlebury. – Thomson Reuters, 2010. – 11 p.

252. Adrian William. Globalization and the Christian Idea of a University (or, the Lexus, the Olive Tree, and Higher Education) / William Adrian // Christian Higher Education. – 2007. – № 6. – P. 299–320.
253. Agnew Melanie. Internationalization of the University: Factors Impacting Cultural Readiness for Organizational Change / Melanie Agnew, Duffie VanBalkom // Intercultural Education. – 2009. – Vol. 20, no. 5. – P. 451–462.
254. Aguillo Isidro F. Webometric Ranking of World Universities: Introduction, Methodology, and Future Developments / Isidro F. Aguillo, Jose Luis Ortega, Mario Fernandez // Higher Education in Europe. – 2008. – Vol. 33, no. 2–3. – P. 233–244.
255. Ahrefs Site Explorer [Electronic resource]. – Access mode : <https://ahrefs.com>.
256. Albert Mathieu. The Legitimation and Dissemination Processes of the Innovation System Approach: The Case of the Canadian and Quebec Science and Technology Policy / Mathieu Albert, Suzanne Laberge // Science Technology Human Values. – 2007. – Vol. 32, no. 2. – P. 221–249.
257. Altbach P. G. Higher Education in the New Century: Global Challenges and Innovative Ideas / P. G. Altbach, P. McGill Peterson. – UNESCO, 2007. – 198 p.
258. Altbach P. G. The Costs and Benefits of World-Class University [Electronic resource] / P. G. Altbach. – Access mode : http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3860/is_200401/ai_n9365859/?tag=content;coll.
259. Altbach P. G. The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities / P. G. Altbach, J. Salmi. – World Bank, 2011. – 366 p.
260. Altbach P. G. Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution / P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley. – UNESCO, 2009. – 254 p.
261. Altbach Philip G. Advancing the National and Global Knowledge Economy: The Role of Research Universities in Developing Countries / Philip G. Altbach // Studies in Higher Education. – 2013. – Vol. 38. – № 3. – P. 316–330.
262. Altbach Philip G. Franchising – The McDonaldization of Higher Education / Philip G. Altbach // International Higher Education. – 2012. – № 66. – P. 7–8.
263. Altbach Philip G. Internationalization and Exchanges in a Globalized University / Philip G. Altbach, Ulrich Teichler // Journal of Studies in International Education. – 2001. – Vol. 5 no. 1. – P. 5–25.
264. Altbach Philip G. Rankings Season Is Here / Philip G. Altbach // International Higher Education. – 2011. – № 62. – P. 2–5.
265. Altbach Philip G. The International Imperative in Higher Education / Philip G. Altbach. – Sense Publishers, 2013. – 212 p.

266. Altbach Philip G. The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities / Philip G. Altbach, Jane Knight // *Journal of Studies in International Education*. – 2007. – Vol. 11, no. 3–4. – P. 290–305.
267. Amsler Sarah. University ranking: a dialogue on turning towards alternatives / Sarah Amsler // *Ethics in Science and Environmental Politics*. – 2013. – Vol. 13. – P. 1–12.
268. Angus Ian. The University as Institution and Idea / Ian Angus // *ESC: English Studies in Canada*. – 2012. – Vol. 38, no. 1. – P. 21–25.
269. Aronowitz Stanley. The Corporate University and the Politics of Education / Stanley Aronowitz, Henry A. Giroux // *The Educational Forum*. – 2000. – Vol. 64, no. 4. – P. 332–339.
270. Arts & Humanities Citation Index [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.thomsonscientific.com/cgi-bin/jrnlst/jloptions.cgi?PC=H>.
271. Ash Mitchell G. Bachelor of What, Master of Whom? The Humboldt Myth and Historical Transformations of Higher Education in German-Speaking Europe and the US / Mitchell G. Ash // *European Journal of Education*. – 2006. – Vol. 41, no. 2. – P. 245–267.
272. Atkinson Richard C. Research Universities: Core of the US Science and Technology System / Richard C. Atkinson, William A. Blanpied // *Technology in Society*. – 2008. – № 30. – P. 30–48.
273. Atuahene Francis. Re-thinking the Missing Mission of Higher Education: An Anatomy of the Research Challenge of African Universities / Francis Atuahene // *Journal of Asian and African Studies*. – 2011. – Vol. 46, no. 4. – P. 321–341.
274. Aula Hanna-Mari. Becoming “World-Class”? Reputation-Building in a University Merger / Hanna-Mari Aula, Janne Tienari // *Critical Perspectives on International Business*. – 2011. – Vol. 7, no. 1. – P. 7–29.
275. Avralev Nikita. Global university rankings as indicators of the implementation of the integration process and competitive tool in the context of globalization of higher education / Nikita Avralev, Irina Efimova // *Life Science Journal*. – 2014. – Vol. 11(10). – P. 648–652.
276. Baldrige Victor J. Models of University Governance: Bureaucratic, Collegial, and Political / Victor J. Baldrige. – Stanford CRDT, 1971. – 19 p.
277. Barnett Ronald. University Knowledge in an Age of Supercomplexity / Ronald Barnett // *Higher Education*. – 2000. – Vol. 40, no. 4. – P. 409–422.
278. Bartell Marvin. Internationalization of Universities: A University Culture-Based Framework / Marvin Bartell // *Higher Education*. – 2003. – Vol. 45, no. 1. – P. 43–70.
279. Baty Phil. Developing narrative [Electronic resource] / Phil Baty. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/brics-and-emerging-economies/analysis/developing-narrative>.

280. Baty Phil. Growth strategies [Electronic resource] / Phil Baty. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/regional-ranking/region/asia/analysis/growth-strategies>.
281. Baty Phil. Onwards and upwards: the advance continues [Electronic resource] / Phil Baty. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/brics-and-emerging-economies/analysis/onwards-and-upwards-the-advance-continues>.
282. Baty Phil. The Times Higher Education World University Rankings, 2004–2012 / Phil Baty // Ethics in Science and Environmental Politics. – 2014. – Vol. 13. – P. 1–6.
283. Baty Phil. The unveils broad, rigorous new rankings methodology [Electronic resource] / Phil Baty. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/411907.article>.
284. Baycan Tuzin. Bringing Knowledge to Commercialization: The Good, the Bad, and the Challenging / Tuzin Baycan, Roger R. Stough // Ann Reg Sci. – 2013. – № 50. – P. 367–405.
285. Bayh-Dole. Act [Electronic resource] / Bayh-Dole. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/Bayh%E2%80%93Dole_Act.
286. Beck Kumari. Globalization/s: Reproduction and Resistance in the Internationalization of Higher Education / Kumari Beck // Canadian Journal of Education. – 2012. – Vol. 35, no. 3. – P. 133–148.
287. Beerkens Eric. The Paradox in International Cooperation: Institutionally Embedded Universities in a Global Environment / Eric Beerkens, Marijk Derwende // Higher Education. – 2007. – Vol. 53, no. 1. – P. 61–79.
288. Bell D. Notes on the Post-Industrial Society / D. Bell // The Public Interest. – 1967. – № 7. – P. 24–35.
289. Ben-David Joseph. The Scientist's Role in Society. A Comparative Study / Joseph Ben-David. – Prentice-Hall, 1971. – 208 p.
290. Berlin Principles of Ranking of Higher Education Institutions [Electronic resource]. – Access mode : http://www.che.de/downloads/Berlin_Principles_IREG_534.pdf.
291. Beury Charles E. The Mission of the Modern University / Charles E. Beury // The Journal of Higher Education. – 1936. – Vol. 7, no. 9. – P. 469–474.
292. Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability / Gregory Trencher, Masaru Yarime, Kes B. McCormick et al. // Science and Public Policy. – 2014. – № 41. – P. 151–179.
293. Blass Eddie. The Rise and Rise of the Corporate University / Eddie Blass // Journal of European Industrial Training. – 2005. – Vol. 29, no. 1. – P. 58–74.
294. Blass Eddie. What's in a Name? A Comparative Study of the Traditional Public University and the Corporate University / Eddie Blass // Human Resource Development International. – 2001. – Vol. 4, no. 2. – P. 153–172.

295. Bleich David. Globalization, Translation, and the University Tradition / David Bleich // *New Literary History*. – 2008. – Vol. 39, no. 3. – P. 497–517.
296. Bleiklie Ivar. Organizing Higher Education in a Knowledge Society / Ivar Bleiklie // *Higher Education*. – 2005. – № 49. – P. 31–59.
297. Bok Derek. Universities in the Marketplace. The Commercialization of Higher Education / Derek Bok. – Princeton University Press, 2003. – 234 p.
298. Bonewits Fedner Sarah. Living Our Mission: A Study of University Mission Building / Sarah Bonewits Fedner // *Communication Studies*. – 2006. – Vol. 57, no. 1. – P. 67–85.
299. Bornmann Lutz. What Is Societal Impact of Research and How Can It Be Assesses? A Literature Review / Lutz Bornmann // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. – 2013. – Vol. 64, no. 2. – P. 217–233.
300. Boulton Geoffrey. University Rankings: Diversity, Excellence and the European Initiative / Geoffrey Boulton // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. – 2011. – № 13. – P. 74–82.
301. Branca Regina The Future of the University and the University of the Future: Evolution of Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm / Henry Etzkowitz, Andrew Webster, Cristiane Gebhardt and Branca Cantisano Terra // *Research Policy*. – 2000. – Vol. 29. – P. 313–330.
302. Brandenburg Uwe. The End of Internationalization / Uwe Brandenburg, Hans de Witt // *International Higher Education*. – 2011. – № 62. – P. 15–17.
303. Brooks Rachele. Measuring University Quality / Rachele Brooks // *The Review of Higher Education*. – 2013. – Vol. 33, no. 2. – P. 1–21.
304. Brown Roger. Do We Really Need World-Class Universities? / Roger Brown // *Public Money & Management*. – 2013. – Vol. 33, no. 2. – P. 91–92.
305. Building World-Class Universities. Different Approaches to a Shared Goal / Ed. by Qi Wang, Ying Cheng and Nian Cai Liu. – Sense Publishers, 2012. – 210 p.
306. Burnett Sally-Ann. Universities' Responses to Globalization: The Influence of Organizational Culture / Sally-Ann Burnett // *Journal of Studies in International Education*. – 2010. – Vol. 14, no. 2. – P. 117–142.
307. Calhoun Craig. The University and the Public Good / Craig Calhoun // *Thesis Eleven*. – 2006. – № 84. – P. 7–43.
308. California Master Plan for Higher [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/California_Master_Plan_for_Higher_Education.
309. Callan H. Higher Education Internationalization Strategies: Of Marginal Significance or All-Pervasive? / H. Callan // *Higher Education in Europe*. – 2000. – Vol. 25(1). – P. 15–24.
310. Carey Susan. On Understanding the Nature of Scientific Knowledge / Susan Carey, Carol Smith // *Educational Psychologist*. – 1993. – Vol. 28, no. 3. – P. 235–251.

311. Carlile Paul R. A Pragmatic View of Knowledge and Boundaries: Boundary Objects in New Product Development / Paul R. Carlile // *Organization Science*. – 2002. – Vol. 13, no. 4. – P. 442–455.
312. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.carnegiefoundation.org>.
313. Casle Emery N. The University in Contemporary Society / Emery N. Casle // *American Journal of Agricultural Economics*. – 1971. – Vol. 53, no. 4. – P. 551–556.
314. Castells M. The Internet Galaxy: Reflections on the Internet, Business, and Society / M. Castells. – Oxford University Press, 2001. – 304 p.
315. Chan W. W. Y. The Internationalization of Universities. Globalist, Internationalist and Translocalist Models / W. W. Y. Chan, C. Dimmock // *Journal of Research in International Education*. – 2008. – Vol. 7. – P. 184–204.
316. Checkoway Barry. Renewing the Civic Mission of the American Research University / Barry Checkoway // *Journal of Higher Education*. – 2001. – Vol. 72, no. 2. – P. 125–147.
317. Chen Linhan. Internationalization of Chinese Higher Education / Linhan Chen, Danyan Huang // *Higher Education Studies*. – 2013. – Vol. 3, no. 1. – P. 92–105.
318. Chirikov Igor. Research Universities as Knowledge Networks: The Role of Institutional Research / Igor Chirikov // *Studies in Higher Education*. – 2013. – Vol. 38, no. 3. – P. 456–469.
319. CIVETS [Electronic resource]. – Access mode : <http://en.wikipedia.org/wiki/CIVETS>.
320. Clark Burton R. The Entrepreneurial University: Demand and Response / Burton R. Clark // *Tertiary Education and Management*. – 1998. – Vol. 4, no. 1. – P. 5–16.
321. Clark Burton. The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy and Achievement / Burton Clark // *Higher Education Management*. – 2001. – Vol. 13, no. 2. – P. 9–24.
322. Clark Jennifer. Power Point and Pedagogy / Jennifer Clark // *College Teaching*. – 2008. – Vol. 56. – P. 39–44.
323. Cobban Allan B. The Medieval Universities: their Development and Organization / Allan B. Cobban. – London : Methuen, 1975. – 264 p.
324. Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education [Electronic resource]. – Access mode : http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/recognition/code%20of%20good%20practice_EN.asp.
325. Coleman David. Quality Assurance in Transnational Education / David Coleman // *Journal of Studies in International Education*. – 2003. – Vol. 7, no. 4. – P. 354–378.

326. CommSec iPad Index: Australia slips down leader-board [Electronic resource]. – Access mode : <https://content.markitcdn.com/CommSec/Api/Document/B64ENCeyJkayI6IjlyMDMtMTAzMDM1Mi0xIiwiZmlkIjpuZlWxsLCJkdCI6bnVsbH0%3D.pdf>.
327. Coomaraswamy Ananda Kentish [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/Ananda_Coomaraswamy.
328. Cooper Michael. Creating Universities for a Multiethnic and Multicultural World: A Utopia? / Michael Cooper // *Journal of Studies in International Education*. – 2007. – Vol. 11, no. 3–4. – P. 522–530.
329. Corporate University [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/Corporate_university.
330. Corporate University History [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.cuenterprise.com/777about/cuhistory.php>.
331. Corruption Perception Index 2014: Results [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.transparency.org/cpi2014/results>.
332. Countries with Most Universities [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.aneki.com/universities.html>.
333. Countries with Most University Students [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.aneki.com/students.html>.
334. Cowen Robert. Performativity, Post-Modernity and the University / Robert Cowen // *Comparative Education*. – 1996. – Vol. 32, no. 2. – P. 245–258.
335. Crime Index 2015 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.numbeo.com/crime/rankings.jsp>.
336. Cuervo-Cazurra Alvaro. Causes of the Difficulties in Internationalization / Alvaro Cuervo-Cazurra, Mary M. Maloney, Shalini Manrakhan // *Journal of International Business Studies*. – 2007. – Vol. 38, no. 5. – P. 709–725.
337. CWTS Leiden Ranking 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.leidenranking.com>.
338. CWTS Leiden Ranking. Indicators [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.leidenranking.com/methodology/indicators>.
339. D'Este Pablo. Why Do Academics Engage with Industry? The Entrepreneurial University and Individual Motivations / Pablo D'Este, Markus Perkmann // *Technological Transformations*. – 2011. – Vol. 36. – P. 316–339.
340. Danziger James N. Innovation in Innovation?: The Technology Enactment Framework / James N. Danziger // *Social Science Computer Review*. – 2004. – Vol. 22, no. 1. – P. 100–110.
341. Daumard Pierre. Enterprise Culture and University Culture / Pierre Daumard // *Higher Education Management*. – 2001. – Vol. 13, no. 2. – P. 67–74.
342. Davies Bronwyn. The Rise and Fall of the Neo-liberal University / Bronwyn Davies, Michael Gottsche, Peter Bansel // *European Journal of Education*. – 2006. – Vol. 41, no. 2. – P. 305–319.

343. Davis John L. The Emergence of Entrepreneurial Cultures in European Universities / John L. Davis // Higher Education Management. – 2001. – Vol. 13, no. 2. – P. 25–44.
344. Denman Brian D. What Is a University in the 21st Century? / Brian D. Denman // Higher Education Management and Policy. – 2005. – Vol. 17, no. 2. – P. 9–26.
345. Donovan Claire. Beyond the ‘Postmodern University’/ Claire Donovan // The European Legacy: Toward New Paradigms. – 2013. – Vol. 18. – № 1. – P. 24–41.
346. Dosi Giovanni. The Relationships Between Science, Technologies and Their Industrial Exploitation: An Illustration Through the Myths and Realities of the So-Called “European Paradox” / Giovanni Dosi, Patrick Llerena, Mario Syslos Labini // Research Policy. – 2006. – Vol. 35. – P. 1450–1464.
347. Down George W Jr. Toward a Theory of Innovation / George W. Down Jr, Lawrence B. Mohr // Administration & Society. – 1979. – Vol. 10, no. 4. – P. 379–408.
348. Dunne Joseph. Newman Now: Reexamining the Concepts of “Philosophical” and “Liberal” in the Idea of a University / Joseph Dunne // British Journal of Educational Studies. – 2006. – Vol. 54, no. 4. – P. 412–428.
349. El-Tannir Akram A. The Corporate University Model for Continuous Learning, Training and Development / Akram A. El-Tannir // Education + Training. – 2002. – Vol. 44, no. 2. – P. 76–81.
350. Engwall L. Universities, the State and the Market: Changing Patterns of University Governance in Sweden and Beyond / L. Engwall // Higher Education Management and Policy. – 2007. – Vol. 19, no. 3. – P. 87–104.
351. Etzkowitz Henry. Polyvalent Knowledge and the Entrepreneurial University: A Third Academic Revolution? / Henry Etzkowitz // Critical Sociology. – 2010. – Vol. 36, no. 4. – P. 595–609.
352. Etzkowitz Henry. Research Groups as ‘Quasi-Firms’: the Invention of the Entrepreneurial University / Henry Etzkowitz // Research Policy. – 2003. – Vol. 32. – P. 109–121.
353. Etzkowitz Henry. When Knowledge Married Capital: The Birth of Academic Enterprise / Henry Etzkowitz // Journal of Knowledge-based Innovation in China. – 2013. – Vol. 5, no. 1. – P. 44–59.
354. European Association for the Study of Science and Technology. Conferences [Electronic resource]. – Access mode : <http://easst.net/conferences>.
355. Evans Mary. The Universities and the Challenge of Realism / Mary Evans // Art and Humanities in Higher Education. – 2010. – Vol. 9, no. 1. – P. 13–21.
356. Federkeil Gero. Ranking and Quality Assurance in Higher Education / Gero Federkeil // Higher Education in Europe. – 2008. – Vol. 33, no. 2–3. – P. 219–231.

357. Florida R. *The Rise of the Creative Class: And How It's Transforming Work, Leisure, Community and Everyday Life* / R. Florida. – Basic Books, 2002. – 416 p.
358. Frank David John. *University Expansion and the Knowledge Society* / David John Frank, John W. Meyer // *Theory and Society*. – 2007. – Vol. 36, no. 4. – P. 287–311.
359. Frey Bruno S. *Do Rankings Reflect Research Quality?* / Bruno Frey, Katja Rost // *Journal of Applied Economics*. – 2010. – Vol. XII, no. 1. – P. 1–38.
360. Frick Karin. *Coolhunting for the World's Thoughts Leaders* [Electronic resource] / Karin Frick, Detlef Guertler, Peter A. Cloor. – Access mode : <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1308/1308.1160.pdf>.
361. Gabriel Astrik L. *The Ideal Master of the Mediaeval University* / Astrik L. Gabriel // *The Catholic Historical Review*. – 1974. – Vol. 60, no. 1. – P. 1–40.
362. Geuna Aldo. *The Economics of Knowledge Production. Funding and the Structure of University Research* / Aldo Geuna. – Edward Elgar, 1999. – 206 p.
363. Gibb Allan. *Leading the Entrepreneurial University: Meeting the Entrepreneurial Development Needs of Higher Education Institutions* / Allan Gibbs, Gay Haskins, Ian Robertson // *Universities in Change, Innovation, Technology, and Knowledge Management*. / A. Altmann and B. Ebersberger (eds.). – Springer, 2013. – P. 9–45.
364. Gibb Allan. *Towards the Entrepreneurial University: Entrepreneurship Education as a Lever for Change* / Allan Gibbs. – National Council for Graduate Entrepreneurship, 2005. – 46 p.
365. Gibbs Paul. *Happiness not Salaries: The Decline of Universities and Emergence of Higher Education* / Paul Gibbs // *Thinking About Higher Education* / P. Gibbs and R. Barnett (eds). – Springer International Publishing, 2014. – P. 37–50.
366. Giroux Henry A. *Democracy's Nemesis: The Rise of the Corporate University* / Henry A. Giroux // *Cultural Studies y Critical Methodologies*. – 2009. – Vol. 9, no. 5. – P. 669–695.
367. *Global Liveability Ranking 2014* [Electronic resource]. – Access mode : http://www.eiu.com/public/topical_report.aspx?campaignid=liveability2014.
368. *Global University Rankings: Challenges for European Higher Education* / ed. by Tero Erkkilä. – Palgrave Macmillan, 2013. – 272 p.
369. *Globalization and World Cities* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.lboro.ac.uk/gawc>.
370. Goodfellow Robin. *Scholarly, digital, open: an impossible triangle?* / Robin Goodfellow // *Research in Learning Technology*. – 2013. – Vol. 21. – P. 1–15.
371. *Google Scholar* [Electronic resource]. – Access mode: <http://scholar.google.com>.

372. Gregory Janet. Professional development for online university teaching / Janet Gregory, Gilly Salmon // *Distance Education*. – 2013. – Vol. 34, no. 3. – P. 256–270.
373. Grendler Paul F. The Universities of the Renaissance and Reformation / Paul F. Grendler // *Renaissance Quarterly*. – 2004. – Vol. 57, no. 1. – P. 1–42.
374. Gunn Andrew. Global university alliances and the creation of collaborative advantage / Andrew Gunn, Michael Mintrom // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 2013. – Vol. 35, no. 2. – P. 179–192.
375. Guri-Rosenblit Sarah. ‘Distance Education’ and ‘E-Learning’: Not the Same thing / Sarah Guri-Rosenblit // *Higher Education*. – 2005. – Vol. 49, no. 4. – P. 467–493.
376. Guri-Rosenblit Sarah. Massification and Diversity of Higher Education Systems: Interplay of Complex Dimensions / Sarah Guri-Rosenblit, Helena Sebkova, Ulrich Teichler // *Main Transformations, Challenges and Emerging Patterns in Higher Education Systems*. – UNESCO, 2007. – P. 10–25.
377. Habermas Jurgen. The Idea of the University: Learning Processes / Jurgen Habermas, John R. Blazek // *New German Critique*. – 1987. – № 41. – P. 3–22.
378. Hallyday Fred. The Chimera of the ‘International University’ / Fred Hallyday // *International Affairs*. – 1999. – Vol. 75, no. 1. – P. 99–120.
379. Harding Robert. Manuel Castells’s Technocultural Epoch in “The Information Age” / Robert Harding // *Science Fiction Studies*. – 2006. – Vol. 33, no. 1. – P. 18–29.
380. Harkavy Ira. The Role of Universities in Advancing Citizenship and Social Justice in the 21st Century / Ira Harkavy // *Education, Citizenship and Social Justice*. – 2006. – Vol. 1, no. 1. – P. 5–37.
381. Harvard University [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/Harvard_University#cite_note-NACUBO-2.
382. Hayhoe Ruth. The Idea of a Normal University in the 21st Century / Ruth Hayhoe, Jun Li // *Front Educ China*. – 2010. – Vol. 5, no. 1. – P. 74–103.
383. Hazelcorn Ellen. Ranking and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence / Ellen Hazelcorn. – Palgrave Macmillan, 2011. – 272 p.
384. Hazelcorn Ellen. World-Class Universities or World Class Systems?: Rankings and Higher Education Policy Choices / Ellen Hazelcorn // *Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses*. – UNESCO, 2013. – 296 p.
385. Hazelkorn Ellen. Reflections on a Decade of Global Rankings: what we’ve learned and outstanding issues / Ellen Hazelcorn // *European Journal of Education*. – 2014. – Vol. 49, no 1. – P. 12–28.
386. Healey N. M. Is Higher Education in Really “Internationalizing”? / N. M. Healey // *High Education*. – 2008. – Vol. 55. – P. 333–355.

387. Hearn D. An Examination of Corporate University Model [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.newfoundations.com/OrgTheory/Hearn721.html>.
388. Henkel Mary. Can Academic Autonomy Survive in the Knowledge Society? A Perspective from Britain / Mary Henkel // Higher Education Research & Development. – 2007. – Vol. 26, no. 1. – P. 87–99.
389. Heyneman Stephen P. World-Class Universities: The Sector Requirements / Stephen P. Heyneman, Jeongwoo Lee // Institutionalization of World-Class University in Global Competition, The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective / J. C. Shin and B. M. Kehm (eds.). – Springer, 2013. – P. 45–58.
390. Higher Education in a Globalized Society. UNESCO Education Position Paper. – UNESCO, 2004. – 28 p.
391. Higher Education in Europe. – 2002. – Vol. 27, no. 4. – P. 359–517.
392. Higher Education in Europe. – 2005. – Vol. 3, no. 2. – P. 97–245.
393. Higher Education in Ukraine / ed. by Vasyl Kremen and Stanislav Nikolajenko. – UNESCO, 2006. – 102 p.
394. Higher Education Re-formed / ed. by Peter Scott. – Falmer Press, 2000. – 214 p.
395. Highly Cited Researchers [Electronic resource]. – Access mode : <http://highlycited.com>.
396. Hill Edward W. The Impact of the Reputation of Bio-Life Science and Engineering Doctoral Programs on Regional Economic Development / Edward W. Hill, Iryna Lendel // Economic Development Quarterly. – 2007. – Vol. 21, no. 3. – P. 223–243.
397. H-index [Electronic resource]. – Access mode : https://en.wikipedia.org/wiki/H-index#cite_note-6.
398. Hirsch Emil G. The American University / Emil G. Hirsch // American Journal of Sociology. – 1895. – Vol. 1, no. 2. – P. 113–131.
399. Hofstetter Michael J. The Romantic Idea of A University: England and Germany, 1770–1850 / Michael J. Hofstetter. – Palgrave, 2001. – 162 p.
400. Horta Hugo. Global and National Prominent Universities: Internationalization, Competitiveness and the Role of the State / Hugo Horta // High Education. – 2009. – № 58. – P. 387–405.
401. Hugh In the Shadow of Celebrity? World-Class University Policies and Public Value in Higher Education / Leon Cremonini, Don F. Westerheijden, Paul Benneworth, Hugh Dauncey // Higher Education Policy. – 2014. – Vol. 27. – P. 341–361.
402. Human Development Report 2013. Summary. The Rise of the South: Human Progress in a Diverse World [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.undp.org/content/dam/undp/library/corporate/HDR/2013GlobalHDR/English/HDR2013%20Summary%20English.pdf>.

403. Human Development Report 2014. Sustaining Human Progress: Reducing Vulnerabilities and Building Resilience [Electronic resource]. – Access mode : <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>.
404. Humboldt University of Berlin [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/Humboldt_University_of_Berlin.
405. Husen Torsten. The Idea of the University. Changing Roles, Current Crisis and Future Challenges / Torsten Husen // *Prospects*. – 1991. – Vol. 21, no. 2. – P. 171–188.
406. Impact of Social Sciences [Electronic resource]. – Access mode : <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/the-handbook/chapter-3-key-measures-of-academic-influence>.
407. International Collaboration in Science: The Global Map and the Network / Loet Leydesdorff, Caroline S. Wagner, Han-Woo Park, Jonathan Adams // *El Profesional de la Informacion*. – 2013. – Vol. 22, no. 1. – P. 87–94.
408. International Expert Group Created to Improve Higher Education Rankings [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.ireg-observatory.org/pdf/iregbriefhistory/IREG-1.pdf>.
409. International Mathematical Union [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.mathunion.org>.
410. International Observatory on Academic Ranking and Excellence [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.ireg-observatory.org>.
411. IREG Ranking Audit Takes Off [Electronic resource]. – Access mode : http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=187&Itemid=162.
412. ISI Highly Cited [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.isihighlycited.com/>
413. Jacobs C. The Evaluation of Educational Innovation / C. Jacobs // *Evaluation*. – 2000. – Vol. 6. – № 3. – P. 261–280.
414. Jaquette Ozan Why Do Colleges Become Universities? Mission Drift and the Enrollment Economy / Ozan Jaquette // *Research in Higher Education*. – 2013. – Vol. 54. – Issue 5. – P. 514–543.
415. Jiang Nan and Carpenter Victoria A Case Study of Issues of Strategy Implementation in Internationalization of Higher Education / Jiang Nan and Victoria Carpenter // *International Journal of Educational Management*. – 2013. – Vol. 27. – № 1. – P. 4–18.
416. Jobbins D. Moving to a Global Stage: A Media View / D. Jobbins // *Higher Education in Europe*. – 2005. – Vol. 30. – № 2. – P. 137–145.
417. Jongbloed Ben Funding Higher Education: A View Across Europe / Ben Jongbloed. – *ESMU*, 2010. – 35 p.
418. Jöns Heike, Hoyler Michael Global Geographies of Higher Education: The Perspective of World University Rankings / Heike Jöns and Michael Hoyler // *Geoforum*. – 2013. – № 46. – P. 45–59.

419. Jung Cheol Shin. *University Rankings. Theoretical Basis, Methodology and Impact on Global Higher Education* / Jung Cheol Shin, Robert Toutkoushian and Ulrich Teichler. – Springer, 2011. – 274 p.
420. Kamuf Peggy. *The Division of Literature: Or the University in Deconstruction* / Peggy Kamuf. – University Of Chicago Press, 1997. – 268 p.
421. Kastoueva-Jean Tatiana. *New Missions and Ambitions for Russian Universities* / Tatiana Kastoueva-Jean // *International Higher Education*. – 2013. – № 73. – P. 26–27.
422. Kaycheng Soh. *Times Higher Education 100 Under 50 Ranking: Old Wine in a New Bottle?* / Kaycheng Soh // *Quality in Higher education*. – 2013. – Vol. 19, no. 1. – P. 111–121.
423. Kehm Barbara M. *Editorial: The Ranking Game* / Barbara M. Kehm, Tero Erkkila // *European Journal of Education*. – 2014. – Vol. 49, no. 1. – P. 3–11.
424. KEI and KI Indexes [Electronic resource]. – Access mode : http://info.worldbank.org/etools/kam2/KAM_page5.asp.
425. Kelley Edgar. *Defining the Mission of University Involvement* / Edgar Kelley // *NASSP Bulletin*. – 1986. – Vol. 70. – P. 47–50.
426. Kemp Peter. *The Idea of University in a Cosmopolitan Perspective* / Peter Kemp // *Ethics & Global Politics*. – 2012. – Vol. 5, no. 2. – P. 119–128.
427. Keohane Nannerl O. *The Mission of the Research University* / Nannerl Keohane // *Daedalus*. – 1993. – Vol. 122, no. 4. – P. 101–125.
428. Kerr Clark. *The Uses of University* / Clark Kerr. – Harvard University Press, 2001. – 288 p.
429. Kerr Greg. *Strategic Avoidance: Can universities learn from other sectors?* / Greg Kerr, Peter Hosie // *Australian Universities' Review*. – 2013. – Vol. 55, no. 1. – P. 59–65.
430. Kim Terry *Transnational Academic Mobility, Internationalization and Interculturality in Higher Education* / Terry Kim // *Intercultural Education*. – 2009. – Vol. 20, no. 5. – P. 395–405.
431. King C. *World Class?* [Electronic resource] / C. King. – Access mode : <http://www.guardian.co.uk/education/2003/nov/18/highereducation.worldclass10>.
432. King Gary. *The Troubled Future of Colleges and Universities* / Gary King, Maya Sen // *Political Science & Politics*. – 2013. – № 46. – P. 83–89.
433. Kirkpatrick Andy. *Internationalization or Englishization: Medium of Instruction in Today's Universities*. Pre-published version / Andy Kirkpatrick. – CGC Working Paper Series, 2011. – 18 p.
434. Knight J. *Five Myths about Internationalization* / J. Knight // *International Higher Education*. – 2011. – № 62. – P. 14–15.
435. Knight J. *Internationalization Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales* / J. Knight // *Journal of Studies in International Education*. – 2004. – Vol. 8, no. 1. – P. 5–31.

436. Knobel Marcelo. Henrique International Collaborations between Research Universities: Experiences and Best Practices / Marcelo Knobel, Tania Patricia Simoes, Cruz Carlos Henrique de Brito // *Studies in Higher Education*. – 2013. – Vol. 38, no. 3. – P. 405–424.
437. Knowledge [Electronic resource]. – Access mode : <http://en.wikipedia.org/wiki/Knowledge>.
438. Kozma Robert B. A Grounded Theory of Instructional Innovation in Higher Education / Robert B. Kozma // *The Journal of Higher Education*. 1985. – Vol. 56. – P. 300–319.
439. Kupetz A. Is the Paperless Classroom Possible? / A. Kupetz // *BizEd*. – 2008. – № 1. – P. 36–40.
440. Kurbatov S., Kashyn A. University rankings as an innovative educational technology: the case of Ukraine [Electronic resource] / Kurbatov Sergiy, Kashyn Andriy. – Access mode : http://www.ireg-observatory.org/ireg-6/presentation/kurbatov_kashyn.pdf.
441. Kurbatov Sergiy. Before Massification: Access to University Education in Soviet Ukraine in the 1950s–1980s / Sergiy Kurbatov // *International Review of Social Research*. – 2014. – Vol. 4(2). – P. 75–86.
442. Kurbatov Sergiy. National Universities Through the Lenses of Rankings: the Case of Ukraine / Sergiy Kurbatov // *Креативна педагогіка*. – 2014. – № 8. – С. 112–118.
443. Kurbatov Sergiy. The Transformation of the Nature of Knowledge in Post-Industrial Society: Toward the New Paradigm of Education? [Electronic resource] / Sergiy Kurbatov // *Proceedings of International Conference on Education and New Learning Technologies (5th–7th July, 2010, Barcelona, Spain, 2010)*. – Access mode : <http://library.iated.org/view/KURBATOV2010THE>.
444. Kurbatov Sergiy. University Rankings and the Problem of Competitiveness of National Universities of Post-Soviet Countries in Global Educational Space: The Case of Ukraine / Sergiy Kurbatov // *Evaluation in Higher Education*. – 2012. – Vol. 6, no. 2. – P. 59–75.
445. Kurbatov Sergiy. University Rankings as Tool for Reformation of University Education in Ukraine [Electronic resource] / Sergiy Kurbatov // *Proceedings of ICERI 2011 conference (November, 14–16, 2011, Madrid, Spain)* – Access mode : <http://library.iated.org/view/KURBATOV2011UNI>.
446. Kushnarenko Valentyna. Internationalization of Higher Education in Post-Soviet Ukraine / Valentyna Kushnarenko, Sonja Knutson // *International Higher Education*. – 2014. – Vol. 75. – P. 25–27.
447. Kwok Tong Soo. Does Aneone Use Information from University Rankings? / Kwok Tong Soo // *Education Economics*. – 2013. – Vol. 21, no. 2. – P. 176–190.

448. LaCapra Dominick. *The University in Ruins?* / Dominick LaCapra // *Critical Inquiry*. – 1998. – Vol. 25, no. 1. – P. 32–55.
449. Lane R. E. *The Decline of Politics and Ideology in a Knowledgeable Society* / R. E. Lane // *American Sociological Review*. – 1966. – Vol. 31. – P. 649–662.
450. Laredo Philippe. *Revisiting the Third Mission of Universities: Toward a Renewed Categorisation of University Activities?* / Philippe Laredo // *Main Transformations, Challenges and Emerging Patterns in Higher Education Systems*. – UNESCO, 2007. – P. 45–59.
451. Laurillard Diana. *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies* / Diana Laurillard. – Routledge, 2001. – 288 p.
452. Lazzeroni Michela. *Towards the Entrepreneurial University* / Michela Lazzeroni, Andrea Piccaluga // *Local Economy*. – 2003. – Vol. 18, no. 1. – P. 38–48.
453. *Learning to Compete in European Universities. From Social Institution to Knowledge Business* / Ed. by Maureen McKelvey and Magnus Holmen. – Edward Elgar Publishing, 2009. – 392 p.
454. Lendel Iryna. *The Impact of Research Universities on Regional Economies: The Concept of University Products* / Iryna Lendel // *Economic Development Quarterly*. – 2010. – Vol. 24, no. 3. – P. 210–230.
455. Levin H. M. *What is World-Class University?* [Electronic resource] / H. M. Levin, Dong Wook Jeong. – Access mode : http://www.tc.columbia.edu/centers/coce/pdf_files/c12.pdf.
456. Levy Daniel. *The Decline of Private Higher Education* / Daniel Levy // *Higher Education Policy*. – 2013. – Vol. 26. – P. 25–42.
457. *Likert Scale* [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/Likert_scale.
458. Lipset Seymour M. *Rebellion in the University (Foundations of Higher Education)* / Seymour Lipset. – Transaction Publisher, 1993. – 372 p.
459. Louth Andrew. *Theology, Contemplation and the University* / Andrew Louth // *Studies in Christian Ethics*. – 2004. – Vol. 17. – P. 69–79.
460. Ma Wanhua. *The Global Research and the “World-Class” Universities* / Wanhua Ma // *Institutionalization of World-Class University in Global Competition, The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective* / J.C. Shin and B.M. Kehm (eds.). – Springer, 2013. – P. 33–44.
461. MacDonald William. *The Mission of a State University* / William MacDonald // *The Sewanee Review*. – 1910. – Vol. 18, no. 2. – P. 199–207.
462. MacIntyre Alasdair. *The Very Idea of a University: Aristotle, Newman, and Us* / Alasdair MacIntyre // *British Journal of Educational Studies*. – 2009. – Vol. 57, no. 4. – P. 347–362.

463. Maes Katrien. Universities, Research and the “Innovation Union” / Katrien Maes, Koenraad Debackere, Paul van Dun // *Procedia Social and Behavioral Sciences*. – 2011. – № 13. – P. 101–116.
464. Majestic. The planet’s largest Link Index database [Electronic resource]. – Access mode : <https://majestic.com>.
465. Maragakis Antonios. Higher Education: Features, Trends and Needs in Relation to Sustainability / Antonios Maragakis, Andy van den Dobbelsteen // *Journal of Sustainability Education*. – 2013. – Vol. 4. – P. 1–19.
466. Marcia Devlin. Effective University Leadership and Management of Learning and Teaching in a Widening Participation Context: Findings from two national Australian studies / Devlin Marcia // *Tertiary Education and Management*. – 2013. – Vol. 19, no. 3. – P. 233–245.
467. Marginson S. Open Source Knowledge and University Rankings / Simon Marginson // *Thesis Eleven*. – 2009. – № 96. – P. 9–39.
468. Marginson S. To Rank or To Be Ranked: The Impact of Global Rankings in Higher Education / S. Marginson, M. van der Wende // *Journal of Studies in International Education*. – 2007. – № 11. – P. 306–329.
469. Marginson Simon. Dynamics of National and Global Competition in Higher Education / Simon Marginson // *Higher Education*. – 2006. – Vol. 52. – P. 1–39.
470. Marginson Simon. University Mission and Identity for a Post Post-Public Era / Simon Marginson // *Higher Education Research & Development*. – 2007. – Vol. 26, no. 1. – P. 117–131.
471. Marginson Simon. University Rankings and Social Science / Simon Marginson // *European Journal of Education*. – 2014. – Vol. 49, no. 1. – P. 45–59.
472. Martin Ben R. The Origin and Evolution of the University Species / Ben R. Martin, Henry Etzkowitz. – SPRU Electronic Working Paper Series. – 2000. – № 59. – 25 p.
473. McCormic A. The Complex Interplay Between Classification and Ranking of Colleges and Universities: Should the Berlin Principles Apply Equally to Classification? / A. McCormic // *Higher Education in Europe*. – 2008. – Vol. 33, no. 2–3. – P. 209–218.
474. McInerney Claire. Knowledge Management and the Dynamic Nature of Knowledge / Claire McInerney // *Journal of the American Society for Information Science and Technology*. – 2002. – Vol. 53, no. 12. – P. 1009–1018.
475. McLennan Gregor. Disinterested, Disengaged, Useless: Conservative or Progressive Idea of the University? / Gregor McLennan // *Globalisation, Societies and Education*. – 2008. – Vol. 6, no. 2. – P. 195–200.
476. McNamara G. Trusting the Teacher: Evaluating Educational Innovation / G. McNamara, J. O’Hara // *Evaluation*. – 2004. – Vol. 10, no. 4. – P. 463–474.

477. Meira Soares Virgilio A. The Entrepreneurial University: A Fine Answer to a Difficult Problem? / Virgilio Meira Soares, Alberto Amaral // Higher Education in Europe. – 1999. – Vol. 24, no. 1. – P. 11–21.
478. Meister J. Corporate Universities: Lessons in Building a World-Class Work Force / J. Meister. – McGraw-Hill, 1998. – 256 p.
479. Mercer 2014. Cost of Living Ranking [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.mercer.com/newsroom/cost-of-living-survey.html>.
480. Mesnard Louis de. On Some Flaws of University Rankings: The Example of the SCImago Report / Louis de Mesnard // The Journal of Socio-Economics. – 2012. – № 41. – P. 495–499.
481. Messer Ron. Building a World Class University / Ron Messer // Business Intelligence Journal. – 2010. – Vol. 3, no. 1. – P. 75–81.
482. Metlay Grischa. Reconsidering Renormalization: Stability and Change in 20-th Century Views on University Patents / Grischa Metlay // Social Studies of Science. – 2006. – Vol. 36, no. 4. – P. 565–597.
483. Meyer Luanna H. Collegial Participation in University Governance: A Case Study of Institutional Change / Luanna H. Meyer // Studies in Higher Education. – 2007. – Vol. 32, no. 2. – P. 225–235.
484. Meyer Richard. Review of The Idea of a University by John Henry Newman, edited by Frank M. Turner / Richard Meyer // Libraries and Culture. – 1997. – Vol. 32, no. 3. – P. 283–285.
485. Mignolo Walter. Globalization and the Geopolitics of Knowledge: The Role of the Humanities in the Corporate University / Walter Mignolo // Nepantla: View from South. – 2003. – Vol. 4, no. 1. – P. 97–119.
486. Mora Jose-Gines. Breaking Down Structural Barriers to Innovation in Traditional Universities / Jose-Gines Mora, Enrique Villarreal // Higher Education Management. – 2001. – Vol. 13, no. 2. – P. 57–66.
487. Morphew Christopher C. Mission Statements: A Thematic Analysis of Rhetoric Across Institutional Type / Christopher Morphew, Matthew Hartley // The Journal of Higher Education. – 2006. – Vol. 77, no. 3. – P. 456–471.
488. Morrill Land-Grant Acts [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/Morrill_Land-Grant_Colleges_Act.
489. Morse Robert. The Birth of the College Rankings [Electronic resource] / Robert Morse. – Access mode : <http://www.usnews.com/news/national/articles/2008/05/16/the-birth-of-college-rankings>.
490. Mu-Hsuan Huang. A Comparison of Three Major Academic Rankings for World Universities: From a Research Evaluation Perspective / Mu-Hsuan Huang // Journal of Library and Information Studies. – 2011. – Vol. 9, no. 1. – P. 1–25.
491. Muller Steven. A New American University? / Steven Muller // Daedalus. – 1978. – Vol. 107, no. 1. – P. 31–45.

492. Multidimensional Ranking. The Design and Development of U-Multirank / Ed. by Frans A. van Vught and Frank Ziegele. – Springer, 2012. – 194 p.
493. National Universities Rankings [Electronic resource]. – Access mode : <http://colleges.usnews.rankingsandreviews.com/best-colleges/rankings/national-universities>.
494. Nelson Espeland Wendy. Ranking and Reactivity: How Public Measures Recreate Social Worlds / Wendy Nelson Espeland, Michael Sauder // *American Journal of Sociology*. 2007. – Vol. 113, no. 1. – P. 1–40.
495. Newman John Henry. The Idea of a University / John Henry Newman. – Oxford University Press, 1976. – 684 p.
496. Nian Cai Liu. The Academic Ranking of World Universities / Nian Cai Liu, Ying Cheng // *Higher Education in Europe*. – 2005. – Vol. 30, no. 2. – P. 127–136.
497. Niland J. The Challenge of Building World-Class University in Asian Region [Electronic resource] / J. Niland. – Access mode: <http://educationdev.net/educationdev/fe/Article.aspx?Aid=47>.
498. Ninomiya Akira. The Past, Present, and Future of Internationalization in Japan / Akira Ninomiya, Jane Knight, Aya Watanabe // *Journal of Studies in International Education*. – 2009. – Vol. 13, no. 2. – P. 117–124.
499. Noakes Jeremy. The Ivory Tower Under Siege: German Universities in the Third Reich / Jeremy Noakes // *Journal of European Studies*. – 1993. – Vol. 23. – P. 371–407.
500. Nobel Foundation [Electronic resource]. – Access mode : <http://nobelprize.org>.
501. Obasi I. N. World University Rankings in a Market-driven Knowledge Society: Implications for African Universities / I.N. Obasi // *Journal for Critical Education Policy Studies*. – 2008. – Vol. 6, no. 1. – P. 1–18.
502. Oblinger D.G. The Nature and Purpose of Distance Education. [Electronic resource] / D. G. Oblinger. – Access mode : http://technologysource.org/article/nature_and_purpose_of_distance_education.
503. Oleksiyenko Anatoly. Socio-economic forces and the rise of the worldclass research university in the post-Soviet higher education space: the case of Ukraine / Anatoly Oleksiyenko // *European Journal of Higher Education*. – 2014. – Vol. 4, no. 3. – P. 249–265.
504. Ordorika Imanol. International rankings and the contest for university hegemony [Electronic resource] / Imanol Ordorika, Marion Lloyd. – Access mode : http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/Ordorika_Lloyd_InternationalRankings.pdf.
505. Parker Lee D. Contemporary University Strategising: The Financial Imperative / Lee D. Parker // *Financial Accountability & Management*. – 2013. – Vol. 29, no. 1. – P. 1–25.

506. Parsons Christine. A New Theory of Educational Change: Punctuated Equilibrium: The Case of Internationalization of Higher Educational Institutions / Christine Parsons, Brian Fidler // *British Journal of Educational Studies*. – 2005. – Vol. 53, no. 4. – P. 447–465.
507. Paruolo Paolo. Ratings and rankings: voodoo or science? / Paolo Paruolo, Michaela Saisana, Andrea Saltelli // *Journal of the Royal Statistical Society*. – 2013. – № 176, p. 3. – P. 609–634.
508. Path to a World-Class University. Lessons from Practices and Experiences / Ed. by Nian Cai Liu, Qi Wang and Ying Cheng. – Sense Publishers, 2011. – 328 p.
509. Pathways to the Entrepreneurial University: Towards a Global Convergence / Henry Etzkowitz, Marina Ranga, Mats Benner et al. // *Science and Public Policy*. – 2008. – Vol. 35. – № 9. – P. 681–695.
510. Pavlenko Sonia. The Idea of the University Reshaped by the Bologna Process / Sonia Pavlenko, Christina Bojan // *AUDEM: The International Journal of Higher Education and Democracy*. – 2011. – Vol. 2. – P. 38–47.
511. Pedersen Olaf. The first universities: stadium generale and the origins of university education in Europe / Olaf Pedersen. – Cambridge University Press, 1998. – 328 p.
512. Penty Arthur [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/Arthur_Penty.
513. Perkin Harold. Defining the True Function of the University: A Question of Freedom versus Control / Harold Perkin // *Change*. – 1984. – Vol. 16, no. 5. – P. 20–21, 28–29.
514. Perkin Harold. Higher education and social progress: a comparative perspective / Harold Perkin // *History of Education*. – 1998. – Vol. 27, no. 3. – P. 207–217.
515. Perkin Harold. History of Universities / Harold Perkin // *International Handbook of Higher Education* / James J. F. Forest and Philip G. Altbach (eds.). – Springer, 2007. – P. 159–205.
516. Perkin Harold. The Historical Perspective / Harold Perkin // *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views* / ed. by Burton R. Clark. – University of California Press, 1984. – P. 17–55.
517. Perkin Harold. The third revolution: professional elites in the modern world / Harold Perkin. – Routledge, 1996. – 253 p.
518. Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views / ed. by Burton R. Clark. – University of California Press, 1984. – 282 p.
519. Phoades Gary. Quality Assurance in Europe and the U.S. / Gary Phoades, Barbara Sporn // *Professional and Political Economic Framing of Higher Education Policy*. – 2002. – Vol. 43, no. 3. – P. 355–390.

520. Poliakov N. V. Classical University: from Ideas of Antiquity to Ideas of the Bologna Process: synopsis / N. V. Poliakov, V. S. Savchuk. – Dnipropetrovsk : DNU, 2009. – 180 p.
521. Pollution Index 2015 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.numbeo.com/pollution/rankings.jsp>.
522. Priestly R. E. The Place of the University in a Democratic Community / R. E. Priestly // The Australian Quarterly. – 1937. – Vol. 9, no. 3. – P. 22–33.
523. Princeton University [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/Princeton_University.
524. Proceedings of the 3rd International Conference on World-Class Universities (November, 2–4, 2009, Shanghai, China). – Shanghai Jiao Tong University, 2009. – 405 p.
525. Proulx Roland. Using World University Ranking Systems to Inform and Guide Strategic Policy and Decision Making – With Application to Canadian Research Universities / Roland Proulx // Evaluation in Higher Education. – 2012. – Vol. 6, no. 2. – P. 21–46.
526. Pusser Brian. University Rankings in Critical Perspective / Brian Pusser, Simon Marginson // The Journal of Higher Education. – 2013. – Vol. 84, no. 4. – P. 544–568.
527. QS Best Student Cities 2015 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/city-rankings/2015#sorting=rank+custom=rank+order=desc+search>.
528. QS Best Student Cities 2015: Methodology [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/qs-best-student-cities/qs-best-student-cities-2015-methodology>.
529. QS Stars Rating System [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.iu.qs.com/wp-content/uploads/2012/05/QS-Stars-Universities-brochure-online.pdf>.
530. QS Stars Ratings & Methodology [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/qs-stars/home>.
531. QS University Rankings: Asia – Methodology [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/asian-university-rankings/qs-university-rankings-asiamethodology>.
532. QS University Rankings: Asia 2013 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings/asian-university-rankings/2013>.
533. QS University Rankings: Asia 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings/asian-university-rankings/2014>.
534. QS University Rankings: BRICS – Methodology [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/brics-rankings/qs-university-rankings-bricsmethodology>.

535. QS University Rankings: BRICS 2013 [Electronic resource]. – Access Mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings/brics-rankings/2013>.
536. QS University Rankings: BRICS 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings/brics-rankings/2014>.
537. QS University Rankings: Latin America – Methodology [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/latin-american-university-rankings/qs-university-rankings-latin-america-methodology>.
538. QS University Rankings: Latin America 2013 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2013>.
539. QS University Rankings: Latin America 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings/latin-american-university-rankings/2014>.
540. QS University Rankings: Top 50 Under 50 2013 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/top-50-under-50/2013>.
541. QS University Rankings: Top 50 Under 50 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/top-50-under-50/2014>.
542. QS World University Rankings [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/qs-world-university-rankings>.
543. QS World University Rankings by Subject [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/subject-rankings>.
544. QS World University Rankings: Methodology [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/qs-world-university-rankings-methodology>.
545. Quiggin J. Blogs, wikis and creative innovation / J. Quiggin // *International Journal of Cultural Studies*. – 2006. – № 9. – P. 481–496.
546. Rademakers M. Corporate Universities: Driving Force of Knowledge Innovation / M. Rademakers // *The Journal of Workplace Learning*. – 2005. – Vol. 17. – P. 130–136.
547. Ramsden Paul *Learning to Lead in Higher Education* / Paul Ramsden. – Routledge, 1998. – 288 p.
548. Ranking Web of World Universities [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.webometrics.info>.
549. Ranking Web of World Universities. BRICS [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.webometrics.info/en/World/Brics>.
550. Ranking Web of World Universities. CIVETS [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.webometrics.info/en/World/Civets>.
551. Ranking Web of World Universities. Methodology [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.webometrics.info/en/Methodology>.

552. Ranking Web of World Universities. Ukraine [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.webometrics.info/en/Europe/Ukraine%20>.
553. Rankings and Accountability in Higher Education: Uses and Misuses / P. T. M. Marope, P. J. Wells and E. Hazelkorn (eds). – UNESCO, 2013. – 306 p.
554. Rauhvargers A. (2011) Global university rankings and their impact. [Electronic resource] / Rauhvargers Andrejs. – Access mode : http://www.eua.be/pubs/Global_University_Rankings_and_Their_Impact.pdf.
555. Rauhvargers A. Global university rankings and their impact. Report II / A. Rauhvargers. – EUA, 2013. – 88 p.
556. Rauhvargers Andrejs. Global University Rankings: More Diverse and More Transparent but Old Flaws are Still Alive / Andrejs Rauhvargers // Higher Education Evaluation and Development. – 2013. – Vol. 7, no. 1. – P. 1–20.
557. Readings Bill The University without Culture? / Bill Readings // New Literary History. – 1996. – Vol. 26, no. 3. – P. 465–492.
558. Readings Bill University in ruins / Bill Readings. – Harvard University Press, 1996. – 256 p.
559. Research University [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/Research_University.
560. Revised Code of Good Practice in the Provision of Transnational Education [Electronic resource]. – Access mode : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/lrc/code_tne_rev2007.pdf.
561. Rezaev Andrey V. Diversification in Russian Higher Education: Profiles, Foundations and Outlooks / Andrey V. Rezaev // Higher Education in a Global Society: Achieving Diversity, Equity and Excellence / ed. by Walter R. Allen, Marguerite Bonous-Hammarth and Robert T. Teranishi. – JAI Press, 2005. – P. 106–124.
562. Ricken Norbert. The Deliberate University: Remarks on the ‘Idea of the University’ from a Perspective of Knowledge / Norbert Ricken // Stud Philos Education. – 2007. – № 26. – P. 481–498.
563. Riddle Phyllis. Political Authority and University Formation in Europe, 1200–1800 / Phyllis Riddle // Sociological Perspectives. – 1993. – Vol. 36, no. 1. – P. 45–62.
564. Riesman D. Leisure and Work in Post-Industrial Society / D. Riesman // Larabee E., Meyersohn R. (eds.). – Mass Leisure. Glencoe (111), 1958. – P. 363–385.
565. Rinne Risto. The Changing Place of the University and a Clash of Values: The Entrepreneurial University in the European Knowledge Society. A Review of the Literature / Risto Rinne, Jenni Koivula // Higher Education Management and Policy. – 2005. – Vol. 17. – № 3. – P. 91–122.

566. Rivza Baiba. The Changing Role of Student Mobility / Baiba Rivza, Ulrich Teichler // *Main Transformations, Challenges and Emerging Patterns in Higher Education Systems*. – UNESCO, 2007. – P. 60–77.
567. Robbins Jane. Toward a Theory of the University: Mapping the American Research University in Space and Time / Jane Robbins // *American Journal of Education*. – 2008. – Vol. 114, no. 2. – P. 243–272.
568. Roberts Peter. The Future of the University: Reflections from New Zealand / Peter Roberts // *International Review of Education*. – 1999. – Vol. 45, no. 1. – P. 65–85.
569. Robinson Ian. The Decline of Tenure in Higher Education: Three Analyses of Causes and Consequences / Ian Robinson // *A Journal of Reviews*. – 2010. – № 39. – P. 536–540.
570. Rochford Francine. Is There Any Clear Idea Of A University? / Francine Rochford // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 2006. – Vol. 28, no. 2. – P. 147–158.
571. Rosovsky Henry. *The University: An Owner's Manual* / Henry Rosovsky. – Norton & Company, 1991. – 312 p.
572. Rothaermel Frank T. University Entrepreneurship: A Taxonomy of the Literature / Frank T. Rothaermel, Shanti D. Agung, Lin Jiang // *Industrial and Corporate Change*. – 2007. – Vol. 16, no. 4. – P. 691–791.
573. Rothblatt Sheldon. *The Modern University and its Discontents: The Fate of Newman's Legacies in Britain and America* / Sheldon Rothblatt. – Cambridge University Press, 1997. – 475 p.
574. Rothblatt Sheldon. The writing of the University History at the End of Another Century / Sheldon Rothblatt // *Oxford Review of Education*. – 1997. – Vol. 23, no. 2. – P. 151–167.
575. Royle Nicholas. Yes, Yes, the University in Ruins / Nicholas Royle // *Critical Inquiry*. – 1999. – Vol. 26, no. 1. – P. 147–153.
576. Rudy Alan. *Universities in the Age of Corporate Science: The UC Berkeley-Novartis Controversy* / Alan Rudy, Dawn Coppin, Jason Konefal. – Temple University Press, 2007. – 254 p.
577. Rudy Willis. *Universities of Europe, 1100-1914: A History* / Willis Rudy. – Fairleigh Dickinson University Press, 1984. – 176 p.
578. Saarinen Taina. Internationalization of Finnish Higher Education – Is Language an Issue? / Taina Saarinen // *International Journal of Sociology of Language*. – 2012. – № 216. – P. 157–173.
579. Salmi J. *The Challenge of Establishing World-Class Universities* / Jamil Salmi. – The World Bank, 2009. – 116 p.
580. Salmi Jamil. Nine Common Errors in Building a New World-Class University / Jamil Salmi // *International Higher Education*. – 2011. – № 62. – P. 5–7.

581. Salmi Jamil. Tertiary Education in the 21st Century: Challenges and Opportunities / Jamil Salmi // Higher Education Management. – 2001. – Vol. 13, no. 2. – P. 105–130.
582. Salmi Jamil. The Vintage Handicap: Can a Young University Achieve World-Class Status? / Jamil Salmi // International Higher Education. – 2013. – Vol. 70. – P. 2–3.
583. Sanderson Gavin. A Foundation for the Internationalization of the Academic Self / Gavin Sanderson // Journal of Studies in International Education. – 2008. – Vol. 12, no. 3. – P. 276–307.
584. Sarles Harvey. A Vision: The Idea of a University in the Present Age / Harvey Sarles // Organization. – 2001. – Vol. 8, no. 2. – P. 403–415.
585. Sassen Saskia. Neither Global Nor National: The World's Third Space / Saskia Sassen. – Sodertorn University College, 2009. – 56 p.
586. Sauder Michael. The Modern Research University: Outside and In / Michael Sauder // Contemporary Sociology: A Journal of Reviews. – 2010. – № 39. – P. 540–544.
587. Saunders M. Using Evaluation to Create “Provisional Stabilities”: Bridging Innovation in Higher Education Change Processes / M. Saunders, B. Charlier, J. Bonamy // Evaluation. – 2005. – Vol. 11, no. 1. – P. 37–54.
588. Schafer R. Sociology. A Brief Introduction / R. Schafer. – Boston : Mc Graw Hill, 2012. – 512 p.
589. Scharlemann Robert. Theology in Church and University: The Post-Reformation Development / Robert Scharlemann // Church History. – 1964. – Vol. 33, no. 1. – P. 23–33.
590. Schimank Uwe. Beyond Humboldt? The Relationship between Teaching and Research in European University System / Uwe Schimank, Markus Winnes // Science and Public Policy. – 2000. – Vol. 27, no. 6. – P. 397–408.
591. Schommer Marlene. Comparisons of Beliefs about the Nature of Knowledge and Learning among Postsecondary Students / Marlene Schommer // Research in Higher Education. – 1993. – Vol. 34, no. 3. – P. 355–370.
592. Schwartz Steven. Big Ideas for Australian Universities / Steven Schwartz // Higher Education Management and Policy. – 2009. – Vol. 21, no. 2. – P. 35–49.
593. Science Citation Index Expanded [Electronic resource]. – Access mode : <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jloptions.cgi?PC=D>.
594. SCImago Institutional Rankings [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.scimagoir.com>.
595. Scopus [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.elsevier.com/online-tools/scopus>.
596. Scott John C. The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations / John C. Scott // The Journal of Higher Education. Special Issue: Moving into the Next 75 Years. – 2006. – Vol. 77, no. 1. – P. 1–39.

597. Serow Robert C. Research and Teaching at a Research University / Robert C. Serow // Higher Education. – 2000. – Vol. 40, no. 4. – P. 449–463.
598. Severino Carol. The Idea of an Urban University: A History and Rhetoric of Ambivalence and Ambiguity / Carol Severino // Urban Education. – 1996. – Vol. 31, no. 3. – P. 291–313.
599. Shattock Michael. The Entrepreneurial University: An Idea for Its Time / Michael Shattock // London Review of Education. – 2010. – Vol. 8, no. 3. – P. 263–271.
600. Shaw Marta A. Organizational culture in the adoption of the Bologna process: a study of academic staff at a Ukrainian university / Marta A. Shaw, David W. Chapman, Nataliya L. Rumyantseva // Studies in Higher Education. – 2013. – Vol. 38, no. 7. – P. 989–1003.
601. Shaw Marta A. The impact of the Bologna Process on academic staff in Ukraine / Marta A. Shaw, David W. Chapman, Nataliya L. Rumyantseva // Higher Education Management and Policy. – 2011. – Vol. 23, no. 3. – P. 71–91.
602. Silver H. Managing to Innovate in Higher Education / H. Silver // British Journal of Educational Studies. – 1999. – Vol. 47, no. 2. – P. 145–156.
603. Simonin Bernard L. Ambiguity and the Process of Knowledge Transfer in Strategic Alliances / Bernard L. Simonin // Strategic Management Journal. – 1999. – № 20. – P. 595–623.
604. Simons Maarten. Toward the Idea of a World University / Maarten Simons, Jan Masschelein // Interchange. – 2009. – Vol. 40, no. 1. – P. 1–23.
605. SIR Global Ukraine 2012 – Rank: Output 2006–2010 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.scimagoir.com/pdf/SIR%20Global%20UKR%202012%20O.pdf>.
606. SIR Global Ukraine 2013 – Rank: Output 2007–2011 [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.scimagoir.com/pdf/SIR%20Global%20UKR%202013%20O.pdf>.
607. Skolnikoff Eugene B. Knowledge Without Borders? Internationalization of Research University / Eugene B. Skolnikoff // Daedalus. – 1993. – Vol. 122, no. 4. – P. 225–252.
608. Slaughter Sheila. Academic Capitalism and the New Economy / Sheila Slaughter, Gary Rhoades. – The John Hopkins University Press, 2004. – 370 p.
609. Smeby Jens-Christian. Globalization or Europeanisation? International Contact Among University Staff / Jens-Christian Smeby, Jarle Trondal // Higher Education. – 2005. – Vol. 49, no. 4. – P. 449–466.
610. Social Sciences Citation Index [Electronic resource]. – Access mode : <http://ip-science.thomsonreuters.com/cgi-bin/jrnlst/jloptions.cgi?PC=SS>.
611. Spanish National Research Council [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.csic.es/web/guest>.

612. Sperling John –Wikipedia, the free encyclopedia. [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/John_Sperling.
613. Steck Henry. Corporatization of the University: Seeking Conceptual Clarity / Henry Steck // *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*. – 2003. – Vol. 1 (585). – P. 66–83.
614. Stemler Steven E. Using School Mission Statements for Reflection and Research / Steven E. Stemler, Damian Bebell, Lauren Ann Sonnabend // *Educational Administration Quarterly*. – 2010. – Vol. 47, no. 2. – P. 383–420.
615. Stier Jonas. Taking a Critical Stance Toward Internationalization Ideologies in Higher Education: Idealism, Instrumentalism and Educationalism / Jonas Stier // *Globalisation, Societies and Education*. – 2004. – Vol. 2, no. 1. – P. 83–97.
616. Stivers Richard. The Need for a “Shadow” University / Richard Stivers // *Bulletin of Science, Technology & Society*. – 2006. – Vol. 26, no. 3. – P. 217–227.
617. Stromquist Nelly P. Internationalization as a Response to Globalization: Radical Shifts in University Environments / Nelly P. Stromquist // *Higher Education*. – 2007. – Vol. 53, no. 1. – P. 81–105.
618. Student Nations [Electronic resource]. – Access mode : http://www.uu.se/en/admissions/student-life/the_student_nations.
619. Subotzky George. Alternatives to the Entrepreneurial University: New Modes of Knowledge Production in Community Service Programs / George Subotzky // *Higher Education*. – 1999. – Vol. 38. – P. 401–440.
620. Sztompka P. The Ambivalence of Social Change in Post-Communist Societies / Sztompka P. – Sodertorn University College, 2008. – 56 p.
621. Tadaki Marc. Reimagining Internationalization in Higher Education: International Consortia as a Transformative Space? / Marc Tadaki, Christopher Tremewan // *Studies in Higher Education*. – 2013. – Vol. 38, no. 3. – P. 367–387.
622. Talent development as a university mission: The Quadruple Helix / Lauritz B. Holm-Nielsen, Kristian Thorn, Olesen Jeppe Durrup, Tina Huey // *Higher Education Management and Policy*. – 2013. – Vol. 24–2. – P. 99–113.
623. Tarnopolsky Oleg B. The ecology of language in classrooms at a university in eastern Ukraine / Oleg B. Tarnopolsky, Bridget A. Goodman // *Language and Education*. – 2014. – Vol. 28, no. 4. – P. 383–396.
624. Taylor Barrett J. Institutional Research in Light of Internationalization, Growth, and Competition / Barrett J. Taylor, Karen L. Webber, Gerrie J. Jacobs // *New Directions for Institutional Research*. – 2013. – № 157. – P. 5–22.
625. Taylor Paul. International University Ranking Systems and the Idea of University Excellence / Paul Taylor, Richard Braddock // *Journal of Higher Education Policy and Management*. – 2007. – Vol. 29, no. 3. – P. 245–260.

626. Technology in the Classroom – University of Phoenix. [Electronic resource]. – Access mode : http://www.phoenix.edu/about_us/about_university_of_phoenix/technology_in_the_classroom.html.
627. Teichler Ulrich. The Future of University Rankings/ Ulrich Teichler // University Rankings, The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective / J. C. Shin et al. (eds.). – Springer, 2011. – P. 259–265.
628. THE Asia University Rankings 2012–2013 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/regional-ranking/region/asia>.
629. THE Asia University Rankings 2013–2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/regional-ranking/region/asia>.
630. The Big Bang Theory [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/The_Big_Bang_Theory.
631. The Big Mac Index [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.economist.com/content/big-mac-index>.
632. THE BRICS & Emerging Economies Rankings 2014 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/brics-and-emerging-economies>
633. THE BRICS & Emerging Economies Rankings 2015 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2015/brics-and-emerging-economies>.
634. The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education // 2000 Edition with a Foreword by Lee S. Shulman. – California: Menlo Park, 2001. – 198 p.
635. The Entrepreneurial University: Examining the Underlying Academic Tensions / Kevin Philpott, Lawrence Dooley, Caroline O'Reilly, Gary Lupton // Technovation. – 2011. – Vol. 31. – P. 161–170.
636. The European and American University since 1800: Historical and Sociological Essays / ed. by Sheldon Rothblatt and Bjorn Wittrock. – Cambridge University Press, 1993. – 384 p.
637. The Global Competitiveness Report 2009–2010 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.weforum.org/en/initiatives/gcp/Global%20Competitiveness%20Report/GlobalCompetitivenessReport>.
638. The Global Competitiveness Report 2012–2013 [Electronic resource]. – Access mode : http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2012-13.pdf.
639. The Global Competitiveness Report 2014–2015 [Electronic resource]. – Access mode : http://www3.weforum.org/docs/WEF_GlobalCompetitivenessReport_2014-15.pdf.

640. *The Idea of an African University: The Nigerian Experience* / ed. by Joseph Kenny. – The Council for Research in Values and Philosophy, 2007. – 190 p.
641. *The Impact of Organizational and Innovator Variables on Instructional Innovation in Higher Education* / Robert H. Davis, Rich Strand, Lawrence T. Alexander, M. Norrul Hussain // *The Journal of Higher Education*. – 1982. – Vol. 53, no. 5. – P. 568–586.
642. *The Investment Payoff. A 50-State Analyses of the Public and Private Benefits of Higher Education* [Electronic resource] / Institute of Higher Education Policy. – Access mode : <http://www.ihep.org/sites/default/files/uploads/docs/pubs/investmentpayoff.pdf>.
643. *The One Hundred Under Fifty 2013* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013/one-hundred-under-fifty>.
644. *The One Hundred Under Fifty 2014* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/one-hundred-under-fifty>.
645. *The Oxford Handbook of Innovation* / ed. by Jan Fagerberg, David C. Mowery and Richard R. Nelson. – Oxford University Press, 2005. – 656 p.
646. *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities* / ed. by Philip G. Altbach and Jamil Salmi. – The World Bank, 2011. – 366 p.
647. *The Times Higher Education World University Rankings* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings>.
648. *The unveils broad, rigorous new rankings methodology.* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/story.asp?sectioncode=26&storycode=411907&c=1>.
649. *The World Reputation Rankings 2013* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013/reputation-ranking>.
650. *The World Reputation Rankings 2014* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014/reputation-ranking>.
651. *The World University Rankings 2012–2013* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2012-13/world-ranking>.
652. *The World University Rankings 2013–2014* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2013-14/world-ranking>.
653. *The World University Rankings 2014–2015* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/2014-15/world-ranking>.

654. The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status. Bucharest, 2007. – 378 p.
655. Thornton Margaret. Universities Upside Down: The Impact of the New Knowledge Economy / Margaret Thornton // Canadian Journal of Women and the Law. – 2009. – Vol. 21, no. 2. – P. 375–393.
656. Titma Mikk. Education as a Factor in Intergenerational Mobility in Soviet Society / Mikk Titma, Nancy Brandon, Kadi Roosma // European Sociological Review. – 2003. – Vol. 19, no. 3. – P. 281–297.
657. Tornatzky Louis G. (2014). Innovation U 2.0: Reinventing University Roles in Knowledge Economy [Electronic resource] / Tornatzky Louis G., Rideout Eline C. – Access mode : http://www.innovation-u.com/InnovU-2.0_Links.pdf.
658. Trahar Sheila. Globalization and Internationalization in Higher Education: Theoretical, Strategic and Management Perspectives / Sheila Trahar // Compare: A Journal of Comparative and International Education. – 2012. – Vol. 43, no. 1. – P. 146–148.
659. Tsuruta Yoko. The Knowledge Society and the Internationalization of Japanese Higher Education / Yoko Tsuruta // Asia Pacific Journal of Education. – 2013. – Vol. 33, no. 2. – P. 140–155.
660. Tsvetkova Natalia. Making a New and Pliable Professor: American and Soviet Transformations in German Universities, 1945–1990 / Natalia Tsvetkova // Minerva. – 2015. – № 52. – P. 161–185.
661. Turner David A. World class universities and international rankings / David A. Turner // Ethics in Science and Environmental Politics. – Vol. 13. – P. 1–10.
662. Ullrich Kathrin. Internationalization of College Education – the Role of New Technologies / Kathrin Ullrich // Global Partners in Education Journal. – 2013. – Vol. 3, no. 1. – P. 57–69.
663. Umpleby Stuart. A Global University for a Global Village / Stuart Umpleby, Konstantin Mekhonoshin, Zhelyu Vladimirov // Cultural Studies ↔ Critical Methodologies. – 2009. – № 9. – P. 446–461.
664. U-Multirank [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.u-multirank.eu/#!/home>.
665. U-Multirank: About [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.umultirank.eu/#!/about?trackType=home&sihtMode=undefined§ion=undefined>.
666. Universities in the flux of time: An exploration of time and temporality in university life / Paul Gibbs, Oili-Helena Ylijoki, Carolina Guzmán-Valenzuela, Ronald Barnett. – Routledge, 2014. – 222 p.
667. University Learning Goals – University of Phoenix [Electronic resource]. – Access mode : http://www.phoenix.edu/about_us/about_university_of_phoenix/university_learning_goals.html.

668. University of Phoenix – Wikipedia, the free encyclopedia. [Electronic resource]. – Access mode : http://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Phoenix.
669. University Students [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.ge.com/careers/culture/university-students>.
670. Urbano David. Entrepreneurial Universities: Socioeconomic Impact of Academic Entrepreneurship in a European Region / David Urbano, Maribel Guerrero // *Economic Development Quarterly*. – 2013. – Vol. 27, no. 1. – P. 40–55.
671. Valimaa J., Hoffman D. Knowledge Society Discourse and Higher Education / J. Valimaa, D. Hoffman // *High Educ.* – 2008. – № 56. – P. 265–285.
672. Van Dyke N. Twenty Years of University Report Cards / N. Van Dyke // *Higher Education in Europe*. – 2005. – Vol. 30, no. 2. – P. 103–125.
673. Van Vught Frans. U-Multirank: Design and Testing the Feasibility of a Multidimensional Global University Ranking. Final Report / Frans Van Vught, Frank Ziegele. – CHERPA, 2011. – 182 p.
674. Vertesy Daniel. University Systems: Beyond League Tables Engines of Growth or Ivory Towers? / Daniel Vertesy, Paola Annoni, Michela Nardo // *Higher Education Evaluation and Development*. – 2013. – Vol. 7, no. 1. – P. 21–43.
675. Veysey Laurence R. The emergence of the American University / Laurence R. Veysey. – The University of Chicago Press, 1965. – 505 p.
676. Wang Yingjie. Building the World-class University in a Developing Country: Universals, Uniqueness, and Cooperation / Yingjie Wang // *Asia Pacific Education Review*. – 2001. – Vol. 2, no. 2. – P. 3–9.
677. Watson David. The University in the Modern World: Ten Lessons of Civic and Community Engagement / David Watson // *Education, Citizenship and Social Justice*. – 2008. – Vol. 3, no. 1. – P. 43–55.
678. Wedlin L. Playing the Ranking Game. Field Formation and Boundary-work in European Management Education / L. Wedlin. – University of Uppsala, 2004. – 242 p.
679. Wedlin L. The Role of Ranking in Codifying a Business School Template: Classification, Diffusion and Mediated Isomorphism in Organizational Fields / L. Wedlin // *European Management Review*. – 2007. – № 4. – P. 24–39.
680. Wedlin Linda. How global comparison matter: the ‘truth’ of international rankings / L. Wedlin // *Bibliometrics: Use and Abuse in the Review of Research Performance*. – London : Portland Press Ltd, Wenner-Gren International Series, 2014. – Vol. 87. – P. 65–75.
681. Weik Elke. The emergence of the university: A case study of the founding of the University of Paris from a neo-institutionalist perspective / Elke Weik // *Management & Organizational History*. – 2011. – № 6. – P. 287–310.
682. Weingart P. Elite Through Ranking – the Emergence of the Enterprising University / P. Weingart, S. Maasen // *The Changing Governance of the Sciences*. – Springer, 2007. – P. 75–99.

683. What's New? Identifying Innovation Arising from School Collaboration Initiatives / R. Glatter, F. Castle, D. Cooper et al. // *Educational Management Administration & Leadership*. – 2005. – Vol. 33, no. 4. – P. 381–399.
684. Whiteley Robert. The Neoliberal Transnational University: The Case of UBC Okanagan // *Capital & Class*. – 2008. – № 32. – P. 115–142.
685. Wiarda Howard J. *Universities in Decline: From the Great Society to Today* / Howard J. Wiarda. – University Press of America, 2014. – 224 p.
686. Williams Peter John. *Valid Knowledge: The Economy and the Academy* / Peter John Williams // *Higher Education*. – 2007. – Vol. 54, no. 4. – P. 511–523.
687. Wittrock Bjorn. *Social Theory and Global History: The Three Cultural Crystallizations* / Bjorn Wittrock // *Thesis Eleven*. – 2001. – № 65. – P. 27–50.
688. *World University Rankings 2011–2012 methodology revealed* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.timeshighereducation.co.uk/417345.article>.
689. Xavier Christine Anita. Constructing “world-class” as “global”: a case study of the National University of Singapore / Christine Anita Xavier, Lubna Alsagoff // *Educational Research Policy Practices*. – 2013. – № 12. – P. 225–238.
690. Ying Cheng. Examining Major Ranking According to the Berlin Principles / Ying Cheng, Nian Cai Liu // *Higher Education in Europe*. – 2008. – Vol. 33, no. 2–3. – P. 201–208.
691. Yonezava Akiyoshi. Making “World-Class Universities”: Japan’s Experience / Akiyoshi Yonezava // *Higher Education Management and Policy*. – 2003 – Vol. 15, no. 2. – P. 9–23.
692. Yonezava Akiyoshi. The “Global 30” and the Consequences of Selecting “World Class Universities” in Japan / Akiyoshi Yonezava // *Proceedings of the 3rd International Conference on World-Class Universities (November, 2–4, 2009, Shanghai, China)*. – Shanghai Jiao Tong University, 2009. – P. 71–76.
693. Young M. *The Rise of Meritocracy* / M. Young. – Transaction Publishers, 1994. – 180 p.
694. Zhang Han. Building global-class universities: Assessing the impact of the 985 Project / Han Zhang, Donald Patton, Martin Kenney // *Research Policy*. – 2013 – Vol. 42. – P. 765–775.
695. Zomer Arend. The rise of the university third mission / Arend Zomer, Paul Benneworth // *Reform of Higher Education in Europe* / J. Enders et al. (eds.). – Springer, 2011. – P. 81–101.

Берлінські принципи Міжнародної експертної групи з ранжування (IREG)¹

Ранжування вищих навчальних закладів й освітніх програм — явище глобального характеру. Вони слугують багатьом цілям: відповідають на запитання споживача в отриманні доступу до зрозуміло поданої інформації про статус вищих навчальних закладів; стимулюють конкуренцію між ними; забезпечують обґрунтованість спрямування фінансування; допомагають класифікувати різні типи освітніх закладів, навчальних програм й дисциплін. Крім того, за умови правильного розуміння й інтерпретації вони роблять внесок у визначення поняття «якості» вищого навчального закладу у своїх країнах, доповнюючи багатогранну діяльність, здійснювану громадськими та незалежними акредитованими організаціями в галузі експертизи й оцінки якості освіти. Ось чому ранжування вищих навчальних закладів стало невід’ємною частиною загальнонаціональних процесів контролю та забезпечення якості, і чому дедалі більше країн будуть розвивати ранжування в майбутньому. Ураховуючи цю тенденцію, важливо, щоб організації, які розробляють рейтинги, відповідали за якість своїх даних, методологію й поширення інформації.

З огляду на викладене вище, у 2004 році в Бухаресті Європейським центром з вищої освіти ЮНЕСКО (UNESCO—CEPES) було створено Інститут стратегії в галузі вищої освіти у Вашингтоні та Міжнародну експертну групу з ранжування (IREG). А з 18 по 20 травня 2006 р. в Берліні відбулася Друга нарада (IREG) для вироблення принципів і стандартів ранжування вищих навчальних закладів — Берлінських принципів ранжування вищих навчальних закладів.

Результатом цієї ініціативи було розроблення основ створення та поширення загальнонаціональних, регіональних і світових рейтингів, що загалом зумовить появу системи постійного покращення та вдосконалення методик, використовуваних у проведенні таких рейтингів. Ураховуючи неоднорідність використовуваних методик, прийнятті принципи ранжування будуть корисні для вдосконалення ранжування та оцінки якості освіти.

¹ <http://eurosvita.net/index.php/?category=1&id=437>

Принципи ранжування:

А. Мета та завдання ранжування:

1. *Бути одним із різнопланових підходів до оцінки витрат на вищу освіту, процесів та результатів у сфері вищої освіти.*

Рейтинги та ранги можуть надавати порівнювальну інформацію та поглиблювати розуміння в галузі вищої освіти, але вони не повинні бути головним інструментом в оцінці того, що становить собою вища освіта та чим вона займається. Ранжування висвітлює ринкову перспективу вищих навчальних закладів, що може бути корисним у роботі державних відомств, органів акредитації та незалежних оцінних установ.

2. *Чітко розуміти завдання та цільові аудиторії.*

Ранжування слід здійснювати з чітким осмисленням мети. Показники, призначені для виконання поставлених завдань або інформування конкретної аудиторії, можуть не забезпечувати виконання інших завдань та не відповідати іншим цільовим аудиторіям.

3. *Визнавати різноплановість освітніх закладів та брати до уваги відмінності завдань і цілей їх діяльності.*

Наприклад, принципи виміру якості інститутів, орієнтованих на дослідницьку діяльність, значною мірою відрізняються від таких принципів відносно закладів освіти, що надають широкий доступ до освіти для верств населення, що її потребують. При проведенні рейтингів повинна бути налагоджена консультативна взаємодія з освітніми закладами, що оцінюються задіяними в цьому процесі експертами.

4. *Забезпечувати прозорість спектра джерел інформаційних ресурсів, використовуваних у ранжуванні, та індикаторів, генерованих кожним таким ресурсом.*

Актуальність результатів ранжування залежить від аудиторії, яка отримує інформацію, та джерел цієї інформації (таких, як бази даних, викладачі, студенти, персонал). Рекомендується використовувати різні підходи до оцінки цих джерел з метою отримання більш повного уявлення про кожний вищий навчальний заклад, що внесено до рейтингу.

5. *Ураховувати лінгвістичний, культурний, економічний та історичний контекст систем освіти щодо яких здійснюється ранжування.*

У міжнародному ранжуванні необхідно надавати звіт про можливі відмінності та мати чітку мету. Не всі країни та системи поділяють одні й ті самі цінності та уявлення про те, що таке оцінка якості у вищому навчальному закладі, тому системи ранжування повинні уникати некоректних порівнянь.

В. Розроблення показників та їх вага

6. *Забезпечити прозорість використовуваної методології у визначенні рейтингової позиції.*

Методи, задіяні в підготовці рейтингів, повинні бути зрозумілі та однозначні. Ця прозорість стосується принципів аналізу показників і джерел інформаційних даних.

7. *Відбирати показники відповідно до їх релевантності та валідності.*

Вибір інформаційних даних повинен базуватися на можливості кожного показника визначати якість, академічний та інституційний потенціал, а не на доступності таких даних. Необхідно чітко визначити, чому було використано конкретний показник і що він повинен відображати.

8. *Надавати перевагу оцінці результатів перед оцінкою початкових ресурсів.*

Дані про початкові ресурси також є актуальними, адже вони відображають загальні параметри конкретного вищого навчального закладу та наразі є більш доступними. Дані про результати діяльності дають більш точну оцінку статусу та/або якості конкретного вищого навчального закладу чи програми; організатори рейтингів повинні забезпечити належний баланс між цими видами даних.

9. *Чітко визначити методи оцінки різноманітних індикаторів та по можливості уникати внесення до них змін.*

Зміни в методах оцінки створюють труднощі для споживачів, яким складно визначити, відбулися зміни в рейтингу вищого навчального закладу (програми) з об'єктивних причин чи у зв'язку зі зміною методології.

С. Збір та обробка даних

10. *Приділяти увагу етичним стандартам та практичним рекомендаціям, що викладені в дійсних Принципах.*

З метою забезпечення достовірності кожного рейтингу спеціалісти, здійснюючі збір та обробку даних, а також польові дослідження, повинні бути настільки об'єктивними та безпристрасними, наскільки це є можливим.

11. *Бажано використовувати ті дані, які можна перевірити й підтвердити.*

Така інформація має кілька переваг, ураховуючи той факт, що ці дані можуть бути визнані задіяними закладами та організаціями і можуть бути порівнюваними та сумісними з даними різних закладів.

12. *Використовувати дані, зібрані з дотриманням процедур, що використовуються під час збору наукових даних.*

Інформація, зібрана від не забезпечених необхідним ступенем представництва груп студентів, факультетів та інших суб'єктів, не може точно охарактеризувати вищий навчальний заклад або програму і має бути вилучена.

13. *Використовувати методи оцінки якості до самого процесу ранжування.*

Експертні методики, що використовуються в процесі оцінки вищих навчальних закладів, повинні застосовуватись й до самого процесу ранжування для оцінки даного процесу. Ранжування має становити собою системи дослідження, послідовно застосовуючи експертні знання для розвитку методології.

14. *Використовувати організаційні методи, що збільшують достовірність ранжування.*

Такі методи можуть передбачати створення консультаційних або навіть наглядових органів, переважно з якоюсь міжнародною участю.

D. Презентація результатів ранжування

15. *Надавати споживачам можливість отримувати чітке уявлення про всі фактори, що мають стосунок до розроблення рейтингу, та забезпечувати їм право вибору способу презентації рейтингу.*

Отже, споживачі будуть краще розуміти, які показники були використані при ранжуванні вищих навчальних закладів і програм. Крім того, у споживачів повинна бути можливість певною мірою впливати на те, як ці показники мають бути оцінені.

16. *Результати ранжування повинні бути складені й опубліковані так, щоб виключити або мінімізувати помилки в поданих даних, а також забезпечувати можливість виправлення допущених помилок.*

Задіяні організації та аудиторії слід повідомляти про допущені помилки.

Берлін,
20 травня 2006 р.

Провідні світові експерти – учасники Першої міжнародної конференції IREG (2004)

Washington, DC, Meeting, December 9–11, 2004

International Rankings Expert Group (IREG)

Participants

- Jürgen BREITKOPF, Information Manager, Deutsche Forschungsgemeinschaft – DFG (German Research Foundation), Bonn, Germany
- Marc CHUN, Research Scientist, RAND/Council for Aid to Education (CAE), New York, NY, USA
- Marguerite CLARKE, Adelaide, Australia, currently on non-resident post-doctoral programme, Brown University, Providence, RI, USA
- Jesús M. DE MIGUEL, University of Barcelona, Spain; currently Visiting Professor, Department of Sociology, Faculty of Arts and Sciences, Harvard University, Cambridge, MA, USA
- Gero FEDERKEIL, Project Manager on Ranking, CHE – Centrum für Hochschulentwicklung GmbH, Gütersloh, Germany
- Nikolay FILINOV-CHERNYSHEV, Vice-Rector and Director of the Centre for International Programmes, State University of Management, Moscow, Russian Federation
- Jens-Peter GAUL, Director for Strategic Planning, Deutsche Forschungsgemeinschaft – DFG, (German Research Foundation), Bonn, Germany
- Cassandra GUARINO, Economist, RAND Corporation, Santa Monica, CA, USA
- Klaus HÜFNER, Chairman of the Advisory Board of UNESCO-CEPES, Berlin, Germany
- David JOBBINS, Foreign Editor, Times Higher Education Supplement, London, United Kingdom
- Ayumi KOBASHI, Kawaijuku Educational Institution, Tokyo, Japan
- Alexander KOHLER, Director General, Austrian Agency for Quality Assurance, Vienna, Austria
- Nian Cai LIU, Director of the Institute of Higher Education, and Coordinator of the Academic Ranking of World Universities Project, Shanghai Jiao Tong University, Shanghai, China
- Robert J. MORSE, Director of Data Research, US News & World Report, Washington, DC, USA

- Detlef MÜLLER-BÖLING, Director, CHE – Centrum für Hochschulentwicklung GmbH, Gütersloh, Germany
 - Marek ROCKI, Rector, Warsaw School of Economics (SGH) (and Chairman of Collegium providing a methodological oversight of university ranking published by several leading Polish news magazines), Warsaw, Poland
 - Jara D. SANCHEZ, University of Barcelona, Barcelona, Spain
 - Hong SHEN, Director of the Center of International and Comparative Education at Huazhong University, China
 - Yingjie SHU, Manager of Management Information System, US News & World Report, Washington, DC, USA
 - Noriko TAKI, Director, Department of University Administration Services, Kawajuku Educational Institution, Tokyo, Japan
 - Alexander USHER, Vice President, Educational Policy Institute, Toronto, Canada
 - Jane WELLMAN, Senior Associate, Institute for Higher Education Policy, Washington, DC, USA
 - Akiyoshi YONEZAWA, National Institution for Academic Degrees (NIAD), and Hiroshima University, Hiroshima, Japan
- Project Coordinators:
- Jamie MERISOTIS, President, Institute for Higher Education Policy, Washington, DC, USA
 - Jan SADLAK, Director, UNESCO-CEPES, Bucharest, Romania

Критерії аудиту рейтингів IREG

Критерії аудиту IREG були розроблені та затверджені виконавчим комітетом IREG у травні 2011 року. Критерії складено відповідно до п'яти головних вимірів складання рейтингів, до яких належать:

- 1) визначення мети, цільових груп та основних підходів;
- 2) різноманітні методологічні питання, зокрема вибір індикаторів, методи збору даних, визначення ваги індикаторів;
- 3) публікація та презентація результатів рейтингу;
- 4) прозорість процесу формування рейтингу та відкритість його укладачів;
- 5) система внутрішнього контролю оцінки якості процесу складання рейтингу та його інструментів.

Більшість критеріїв відповідає Берлінським принципам. Берлінські принципи самі по собі не є безпосереднім інструментом оцінки конкретних рейтингів. Вони становлять собою першу спробу визначити основні принципи якісної практики складання рейтингів. При цьому не всі аспекти оцінки якості рейтингів знайшли відображення в Берлінських принципах, а також не всі принципи були детально розроблені. Також за час, що минув після прийняття у 2006 році Берлінських принципів, теорія та практика складання рейтингів значно вдосконалилася. Тому частина нових критеріїв може безпосередньо не апелювати до Берлінських принципів.

1. Визначення мети, цільових груп та основних підходів

Метод оцінки, що дістав назву «рейтинг», базується на методі, який дозволяє порівнювати певні об'єкти (в нашому випадку – вищі навчальні заклади та принципи їх діяльності) з допомогою кількісних або подібних до кількісних (наприклад, зірки) індикаторів. У межах цього загального підходу рейтингів можуть відрізнятися залежно від власних цілей та завдань, цільових груп, базових підходів.

Критерій 1. Мета рейтингу та його основні цільові групи повинні бути чітко визначені. Рейтинг має демонструвати, що він розроблений згідно з власними цілями (Берлінські принципи, 2). Це передбачає відповідність обраних індикаторів меті рейтингу.

Критерій 2. Рейтинги повинні враховувати різноманітність вищих навчальних закладів, їх відмінні місії та мету. Якісна оцінка дослідницьких інституцій, наприклад, повинна відрізнятися від оцінки інсти-

туцій, які забезпечують доступ до вищої освіти широкому колу представників громади (Берлінські принципи, 3). Рейтинги повинні чітко формулювати, які інститути відповідають заданому формату оцінки, а які – ні.

Критерій 3. Рейтинги повинні відображати лінгвістичні, культурні, економічні та історичні контексти освітньої системи, яка оцінюється. Особливо чітко в цьому плані повинні ідентифікувати власні обмеження міжнародні університетські рейтинги. Міжнародні університетські рейтинги повинні базуватися на індикаторах, які дозволяють адекватно порівнювати різноманітні національні системи освіти.

2. Методологічні критерії

Використання адекватної методології є визначальним для якості рейтингів. Методологія повинна відповідати меті та базовим підходам рейтингу. У той самий час рейтинг повинен відповідати стандартам збору та обробки статистичної інформації.

Критерій 4. Для рейтингу мають бути обрані індикатори відповідно до їх адекватності та аргументованості. Вибір даних повинен базуватися на визнанні здатності кожного показника представляти якість і академічні та інституціональні переваги, а не лише доступність відповідних даних. Рейтинги повинні чітко пояснювати, чому саме ці індикатори обрані і що вони відображають (Берлінські принципи, 7).

Критерій 5. Концепція якості вищих навчальних закладів є багатовимірною та складною. Певною мірою «якість – це те, що вважає якісним споживач». Професійна практика складання рейтингів спирається на врахування цих різноманітних підходів і джерел інформації задля, по можливості, найповнішої оцінки кожного закладу, внесеного до рейтингу. Рейтинги повинні уникати використання даних, що спираються лише на одну перспективу розуміння вищої освіти (наприклад, «лише студенти», «лише роботодавці»). Якщо ж укладачі свідомо спираються на одну перспективу, це повинно бути чітко визначено.

Критерій 6. Рейтинги мають вимірювати переважно результати діяльності, які, де це можливо, повинні мати пріоритети перед фактичними умовами. Дані про фактичні умови та процеси доречно використовувати, адже вони відображають загальні умови функціонування інституту та їх легко отримати. Оцінка результатів діяльності дозволяє зробити більш точне вимірювання стану та якості певного інституту чи програми. Укладачі рейтингу повинні дотримуватися адекватного балансу між цими категоріями показників (Берлінські принципи, 8).

Критерій 7. Рейтинги повинні бути прозорими з погляду відкритості методології, яка використовується. Вибір методів для проведен-

ня рейтингу має бути обґрунтованим та несуперечливим (Берлінські принципи, 6). Також має бути зазначений розробник методології та вказано, чи оцінювалася вона зовнішніми експертами. Рейтинги повинні давати чітку дефініцію та операціоналізацію кожного індикатора, а також використовуваних джерел і розрахунків первинних даних. Методологія рейтингу має бути доступною для всіх, хто зацікавився рейтингом, якщо результати рейтингу є відкритими для широкого загалу. Особливо методи нормалізації та стандартизації індикаторів повинні бути обґрунтованими згідно з їх впливами на первинні дані.

Критерій 8. Якщо в рейтингу використовуються складні індикатори, вага складових індикаторів повинна бути оприлюдненою. Зміна ваги індикаторів має бути обмеженою та обґрунтованою методологічними й концептуальними аргументами. Міжнародні рейтинги повинні мати чіткі методи розрахунку результатів всього інституту. Інституційні рейтинги мають урахувати різноманітні напрями діяльності університетів (наприклад, спеціалізовані versus класичні) при розрахунках результатів (Берлінські принципи, 6).

Критерій 9. Дані, які використовуються в рейтингу, повинні бути отримані з авторитетних, достовірних і надійних джерел інформації, та (або) збиратися у відповідності з професіональними процедурами збору даних на основі загальноприйнятих правил здійснення емпіричного дослідження (Берлінські принципи, 11 та 12). Процедури збору даних мають бути прозорими, особливо стосовно даних, отриманих у результаті опитування. Інформація за даними, отриманим в результаті опитування, повинна містити: джерела даних, метод збору даних, відсоток респондентів, які дали відповідь, та структуру вибірки (наприклад, географічну та (або) професійну).

Критерій 10. Хоча рейтинги мають урахувати зміни у вищій освіті та вдосконалювати власні методи, базова методологія повинна бути стабільною настільки, наскільки це є можливим. Зміни методології мають ґрунтуватися на методологічних аргументах і не повинні мати на меті отримати результати, що відрізняються від попередніх років. Зміни методології повинні бути прозорими (Берлінські принципи, 9).

3. Критерії публікації та презентації результатів

Рейтинги повинні надавати споживачам чітке розуміння всіх факторів, покладених в основу розробки рейтингу, та надавати їм вибір в презентації результатів рейтингу. Отже, споживачі рейтингу будуть мати краще розуміння індикаторів, за якими розраховується рейтинг інститутів і програм (Берлінські принципи, 15).

Критерій 11. Публікація рейтингу повинна бути доступною протягом року або в формі паперової публікації, або ж в формі публікації он-лайн.

Критерій 12. Публікація має містити опис методів та індикаторів, що використовуються при складанні рейтингу. Ця інформація повинна відповідати основним цільовим групам рейтингу.

Критерій 13. Публікація рейтингу повинна мати розшифровку всіх індивідуальних індикаторів, які формують складні індикатори, для того щоб забезпечити споживачам перевірку розрахунків результатів рейтингу. Складні індикатори не повинні містити індикаторів, які не опубліковані.

Критерій 14. Рейтинги повинні дозволяти користувачам певні можливості визначення відповідності та ваги індикаторів (Берлінські принципи, 15).

4. Критерії прозорості та відповідності

Досвід щодо довіри та популярності рейтингу показує, що більша прозорість означає більший авторитет конкретного рейтингу.

Критерій 15. Рейтинги повинні уникати можливих помилок або мінімізувати ці помилки. Також вони мають бути укладені та оприлюднені в спосіб, що робить можливим коригування помилок і недоліків (Берлінські принципи, 16). Це означає, що подібні помилки повинні коригуватися впродовж періоду оцінки, щонайменше, в он-лайн публікації рейтингу.

Критерій 16. Рейтинги повинні містити механізм діалогу з вищими навчальними закладами, які внесені або беруть участь у рейтингу. Це охоплює як обґрунтування методів та індикаторів, так і пояснення результатів кожного закладу.

Критерій 17. Рейтинги повинні містити контактну інформацію (як у паперовій, так і в он-лайн версії), використовуючи яку, споживачі та представники вищів можуть порушити питання щодо методології, висловити ідеї щодо помилок і недоліків, а також залишити власні коментарі. Укладачі рейтингу мають відповідати на запитання споживачів.

5. Критерії оцінки якості

Рейтинги оцінюють якість вищих навчальних закладів. Вони намагаються впливати на розвиток цих інститутів. Це покладає на укладачів велику відповідальність стосовно якості та відповідності. Тому вони повинні мати власний внутрішній інструмент оцінки якості.

Критерій 18. Рейтинги повинні використовувати механізми оцінки якості для оцінки процесу складання рейтингів. Ці процеси мають спиратися на рівень експертизи щодо інститутів, які оцінюються, та використовувати ці знання для оцінки самого рейтингу (Берлінські принципи, 13).

Критерій 19. Рейтинги повинні задокументувати внутрішній процес оцінки якості. Це охоплює процес побудови рейтингу та збору даних, а також якість отриманих даних і наявних індикаторів.

Критерій 20. Рейтинги повинні містити організаційні структури, що сприяють підвищенню рівня довіри до них. Ці структури можуть включати дорадчу або ж навіть керуючу раду, бажано (особливо для іноземних рейтингів) з міжнародною участю (Берлінські принципи, 14).

Індикатори рейтингу U-Multirank

Статистичні індикатори

А. Загальні індикатори

Назва	Опис
Загальна кількість студентів	Загальна кількість студентів, які отримують ступінь
Студенти-першокурсники	Загальна кількість студентів-першокурсників
Іноземні студенти	Загальна кількість іноземних студентів.
Загальна кількість студентів, які визначилися з власною спеціалізацією	Загальна кількість студентів, які визначилися з власною спеціалізацією (не враховуючи студентів молодших курсів)
Відсоток жінок серед студентства	Відсоток жінок серед студентів, які навчаються за програмою
Академічні співробітники	Загальна чисельність академічних співробітників, які працюють на постійній основі
Тривалість навчання	Тривалість навчання для отримання академічного ступеня
Плата за навчання для студентів з власної країни	Вартість навчання для студентів з власної країни
Плата за навчання для іноземних студентів	Вартість навчання для іноземних студентів

Б. Індикатори, які оцінюють викладання та навчання

Назва	Опис
Співвідношення студентів і викладачів	Кількість студентів на одного викладача
Випущені бакалаври	Відсоток бакалаврів, які вчасно завершили навчальну програму
Випущені магістри	Відсоток магістрів, які вчасно завершили навчальну програму
Взаємодія з ринком праці (бакалаври)	Комплексний індикатор, який містить: 1) наявність виробничої практики в програмі підготовки; 2) відсоток студентів, які мали виробничу практику; 3) наявність осіб, які працюють на виробництві, серед викладачів
Взаємодія з ринком праці (бакалаври)	Комплексний індикатор, який містить: 1) наявність виробничої практики в програмі підготовки; 2) відсоток студентів, які мали виробничу практику; 3) наявність осіб, які працюють на виробництві, серед викладачів

Продовження табл.

Назва	Опис
Рівень випуску бакалаврів	Відсоток бакалаврів, які завершили програму, відносно всіх прийнятих
Рівень випуску магістрів	Відсоток магістрів, які завершили програму, відносно до всіх прийнятих
Відносний рівень безробіття серед випущених бакалаврів	Відсоток випущених бакалаврів, які не змогли знайти роботу протягом 18 місяців
Відносний рівень безробіття серед випущених магістрів	Відсоток випущених магістрів, які не змогли знайти роботу протягом 18 місяців
Випуск у визначений час	Відсоток випускників, які вчасно завершили навчальні програми
Оцінка якості навчання	Оцінка загальної якості навчання на підставі опитування студентів
Якість курсів та викладання	Оцінка якості викладання на підставі оцінки рівня задоволення серед студентів
Організація програми	Організація програми на підставі оцінки рівня задоволення серед студентів
Контакти з викладачами	Зворотній зв'язок з викладачами на підставі оцінки рівня задоволення серед студентів
Зв'язок з виробництвом/ практичний досвід	Практичний компонент програми на підставі оцінки рівня задоволення серед студентів
Бібліотечні ресурси	Якість бібліотечних послуг на підставі оцінки рівня задоволення серед студентів
Лабораторні ресурси	Якість лабораторій на підставі оцінки рівня задоволення серед студентів
ІТ-забезпечення	Якість ІТ-послуг на підставі оцінки рівня задоволення серед студентів
Навчальні приміщення	Якість навчальних приміщень для проведення лекційних та семінарських занять на підставі оцінки рівня задоволення серед студентів

В. Індикатори, які оцінюють дослідницьку діяльність

Назва	Опис
Зовнішні надходження від дослідницької діяльності	Надходження від досліджень, які не включають державне фінансування основної діяльності. Містить гранти на дослідницьку діяльність від національних і міжнародних агенцій, дослідницьких рад, фондаций та інших неприбуткових організацій. Обраховується в 1000 євро на підставі паритету купівельної спроможності (PPP) – у перерахунку на одного постійного співробітника
Якість наукових кадрів	Відсоток співробітників зі ступенем доктора філософії відносно загальної кількості співробітників
Дослідницькі публікації (загальна кількість)	Кількість дослідницьких публікацій, проіндексованих в Web of Science, де хоча б один з авторів є співробітником університету
Індекс цитування	Середня кількість посилань на дослідницькі публікації співробітників університету за період 2008-2011 рр.
Найбільш цитовані статті	Відсоток дослідницьких публікацій, які у відповідний час та у відповідній галузі входять до 10% найбільш цитованих, відносно загальної кількості публікацій
Міждисциплінарні публікації	Міра, у якій публікації відображають міждисциплінарний підхід
Дослідницька спрямованість викладання	Наявність дослідницького компонента в процесі викладання (на підставі опитування студентів)
Постдокторські позиції	Кількість постдокторських позицій відносно загальної кількості співробітників
Досягнення в галузі мистецтв	Кількість досягнень у галузі мистецтв відносно загальної кількості співробітників

Г. Індикатори, які оцінюють рівень інтернаціоналізації

Назва	Опис
Інтернаціоналізація на рівні бакалаврських програм	Комплексний індикатор, який містить: а) наявність програм подвійного диплому; б) включення до програми навчання за кордоном; в) відсоток іноземних (постійних та за програмами обмінів) студентів; г) відсоток іноземних викладачів
Інтернаціоналізація на рівні магістерських програм	Комплексний індикатор, який містить: а) наявність програм подвійного диплому; б) включення до програми навчання за кордоном; в) відсоток іноземних (постійних та за програмами обмінів) студентів; г) відсоток іноземних викладачів
Можливості для навчання за кордоном	Оцінка можливостей навчання за кордоном за даними опитування студентів
Присуджені іноземцям докторські ступені	Відсоток докторських ступенів, присуджених іноземцям
Спільні міжнародні публікації	Відсоток публікацій, де хоча б один з авторів представляє іншу державу
Міжнародні дослідницькі гранти	Пропорція грантових коштів, які надійшли із-за кордону для здійснення наукових досліджень
Бакалаврські програми іноземною мовою	Відсоток бакалаврських програм, що викладаються іноземною мовою
Магістерські програми іноземною мовою	Відсоток магістерських програм, що викладаються іноземною мовою
Студентська мобільність	Відсоток студентів, які приїхали за обміном, виїхали за обміном та навчаються за програмами з подвійним дипломом.
Іноземні викладачі	Відсоток іноземних викладачів
Програми орієнтації	Наявність міжнародної орієнтації для відповідних програм

Д. Індикатори, які оцінюють вплив на громаду

Назва	Опис
Студентська практика в регіоні	Відсоток студентів, які проходили практику в компанії чи організації на території даного регіону
Бакалаврські дипломи з регіональними організаціями	Бакалаврські роботи, виконані у співробітництві з регіональними організаціями
Магістерські дипломи з регіональними організаціями	Магістерські роботи, виконані у співробітництві з регіональними організаціями
Регіональні спільні публікації	Спільні публікації, де один з авторів представляє іншу організацію цього регіону (50 км)
Регіональні надходження	Фінансові надходження від регіональних організацій
Випускники бакалаври, які працюють у регіоні	Відсоток випускників бакалаврів, які знайшли свою першу роботу в межах даного регіону
Випускники магістри, які працюють у регіоні	Відсоток випускників магістрів, які знайшли свою першу роботу в межах даного регіону
Студентська практика в регіоні	Відсоток студентів, які проходили практику в регіональній компанії або організації

Е. Індикатори, які оцінюють трансфер знань

Назва	Опис
Надходження з приватних джерел	Надходження з приватних джерел як частина загальних надходжень на дослідницьку діяльність
Спільні публікації з промисловими партнерами	Кількість публікацій, де один з авторів є співробітником зовнішньої компанії або організації
Патенти	Кількість патентів, отриманих співробітниками університету у 2001–2010 рр.
Спільні патенти	Відсоток патентів, де один з авторів – співробітник зовнішньої фірми.
Цитування публікацій в патентах	Відсоток наукових публікацій, на які посилаються автори, щонайменше, одного міжнародного патенту (за даними PATSTAT)
Надходження з приватних джерел	Надходження на дослідження та навчання з приватних джерел у перерахунку на одного співробітника
Спільні публікації з промисловими партнерами	Відсоток публікацій, де один з авторів є співробітником зовнішньої компанії або організації
Відносна кількість патентів	Кількість патентів на тисячу студентів у 2001–2010 рр.
Кількість дочірніх компаній (спін-офів)	Кількість дочірніх компаній, утворених університетом (відносно 1000 співробітників)
Надходження від курсів підвищення кваліфікації	Відсоток надходжень, який отримується завдяки курсам підвищення кваліфікації та тренінгам

Показові індикатори*А. Загальні індикатори*

Назва	Опис
Розмір університету	Загальна кількість студентів
Відсоток онлайн-програм	Відсоток програм онлайн відносно загальної кількості програм
Правовий статус	Державний або приватний
Вік університету	Дата започаткування найстарішого структурного підрозділу

Б. Індикатори, які оцінюють викладання та навчання

Назва	Опис
Витрати на викладання	Відсоток витрат на викладання відносно загальних витрат
Профіль наданих ступенів	Відсоток ступенів магістра та доктора відносно загальної кількості присуджених ступенів
Фокус	Кількість галузей, в яких пропонуються навчальні програми
Найвищий ступінь, який присуджується	Найвищий рівень ступенів, які має право присуджувати університет

В. Індикатори, які оцінюють дослідницьку діяльність

Назва	Опис
Витрати на дослідження	Відсоток витрат на дослідження в структурі загальних витрат
Академічні дослідницькі публікації	Кількість дослідницьких публікацій у перерахунку на одного студента
Професійні публікації	Кількість професійних публікацій у перерахунку на одного співробітника

Г. Індикатори, які оцінюють рівень інтернаціоналізації

Назва	Опис
Надходження з іноземних та міжнародних джерел	Відсоток надходжень з іноземних та міжнародних джерел у структурі загальних надходжень
Студенти з попереднім іноземним дипломом	Відсоток студентів з попереднім іноземним дипломом у загальній структурі студентів, які отримують ступінь

Д. Індикатори, які оцінюють вплив на громаду

Назва	Опис
Надходження регіональних джерел	Відсоток надходжень з регіональних джерел у структурі загальних надходжень
Першокурсники з регіону	Відсоток першокурсників з регіону в загальній структурі першокурсників

Е. Індикатори, які оцінюють трансфер знань

Назва	Опис
Надходження з приватних джерел	Відсоток надходжень з приватних джерел у структурі загальних надходжень
Заявки на отримання патентів	Кількість заявок на отримання патентів у перерахунку на одного співробітника

Концепція формування університетських рейтингів в Україні

(затверджена вченою радою Інституту вищої освіти НАПН України в 2009 році)

I. Загальні положення

Глибокі цивілізаційні зміни, які переживає сучасний світ, ставлять численні виклики перед системою освіти як на інституційному рівні, так і на рівні окремих елементів цієї системи, зокрема університетів. Інноваційні підходи, що визначають реальність сьогодення, вимагають відходу від властивої епосі модерну ретроспективно орієнтованої моделі трансляції завершених знань. Сучасна місія університету полягає в його позиціонуванні як центру продукування нових знань, підходів, технологій. Соціальне значення цієї місії стверджує розуміння прогресивного суспільства як «суспільства навчання» («learning society»), яке має тенденцію до домінування в сучасних соціально-гуманітарних науках.

У цьому зв'язку особливої актуальності набуває проблема знаходження механізму адекватної сьогоденню оцінки якості знань та навчального процесу в цілому. Саме університетські рейтинги є одним з таких механізмів. Звичайно, сам по собі рейтинг – абстрактне поняття, порожній інструмент, який змістовно сповнюють індикатори, на основі яких він формується. Відповідність цих індикаторів вимогам сьогодення визначає ефективність університетського рейтингу як інструменту оцінки якості освіти та процесу навчання в сучасних умовах.

II. Мета і завдання концепції

Метою концепції є створення єдиного науково-методичного підґрунтя та відповідна універсалізація процедури розробки університетських рейтингів в Україні в рамках світових стандартів у даній галузі.

Основними *завданнями* концепції є:

- формулювання основних напрямів та етапів реалізації запропонованих концептуальних положень;
- аналіз сучасного стану теоретичної рецепції формування університетських рейтингів в Україні та світі, а також відповідних теоретико-методологічних проблем;
- розробка пропозицій щодо оптимальних критеріїв та індикаторів, які застосовуються при розробці університетських рейтингів;

- ідентифікація основних труднощів, що виникають у процесі роботи з оптимізації ефективності університетських рейтингів.

III. Основні напрями реалізації концепції:

- вивчення та адаптація до вітчизняних умов світових та європейських стандартів розробки університетських рейтингів;
- аналіз вітчизняних методик розробки університетських рейтингів та розробка рекомендацій щодо оптимальних критеріїв та індикаторів оцінювання;
- популяризація ідеї та принципів розробки університетських рейтингів серед керівництва університетів, викладачів, студентів, науковців та представників інших цільових аудиторій;
- активізація дискусії стосовно значення розробки університетських рейтингів та принципів їх розрахунків серед української академічної громади;
- визначення основних напрямків реформування українських університетів з метою їх входження до світових університетських рейтингів та відповідності концепції «університету світового класу» («World Class University»).

IV. Університетські рейтинги: історія і сучасний стан

Перший у світі національний університетський рейтинг був розроблений у 1983 році американським журналом «US News & World Report». За час, що минув, розробка університетських рейтингів стало поширеною практикою у провідних країнах світу (як приклад можна навести рейтинги американської національної дослідницької ради (United States National Research Council Rankings), рейтинг британських університетів за версією Таймс (Times – Good University Guide), рейтинг німецьких університетів (CHE University Ranking), рейтинги канадських університетів за версією Маклін (Maclean's University Rankings) та ін.). У XXI столітті, зі створенням світових університетських рейтингів ця практика набуває інтернаціонального характеру. У наш час найбільш впливовими міжнародними університетськими рейтингами вважаються започаткований у червні 2003 року Інститутом вищої освіти Шанхайського університету (Китай) «Рейтинг університетів світового класу» («Ranking of World Class Universities»), або Шанхайський рейтинг; уперше оприлюднений у 2004 році рейтинг Таймс або THES – QS World University Rankings та рейтинг Вебометрикс, який розраховується спеціальною лабораторією Іспанської національної дослідницької ради (Spanish National Research Council – SNRC) починаючи з 2004 року. У лютому 2009 р. в Росії були вперше оприлюднені

результати Глобального університетського рейтингу («Global Universities Ranking»), який розробляють незалежна рейтингова агенція Рейтор та Інститут комплексних досліджень освіти.

В Україні роботу з розробки університетських рейтингів було розпочато у 2000 році, коли Міжнародною кадровою академією, Академією наук вищої школи України, Інститутом вищої освіти АПН України, Конфедерацією недержавних вищих навчальних закладів України та Українським інститутом соціальних досліджень був розрахований рейтинг вищих навчальних закладів III та IV рівня акредитації «Софія Київська». З 2006 року свій рейтинг оприлюднює Міністерство освіти і науки України. Починаючи з 2007 року власні рейтинги українських університетів друкують журнали «Кореспондент» та «Деньги». Спробою адаптувати західні підходи та стандарти розробки університетських рейтингів в Україні є рейтинг «ТОП-200 Україна», започаткований кафедрою ЮНЕСКО «Вища технічна освіта, прикладний системний аналіз та інформатика» НТУ «КПІ» та тижневиком «Дзеркало тижня» у 2007 році та рейтинг «Компас 2008», ініційований та профінансований компанією «СКМ» за сприянням благодійного фонду «Розвиток України».

Академічна дискусія стосовно університетських рейтингів, їх якості та адекватності вимогам сьогодення активно триває в західній науковій літературі протягом останнього десятиліття. Цій проблемі неодноразово присвячувалися тематичні числа журналу «Вища освіта в Європі» («Higher Education in Europe») та інших наукових видань. Напрацьовано значний матеріал, який стосується інтернаціональних критеріїв оцінки університетів, кореляції рейтингів та якості вищої освіти, уніфікації роботи зі створення концепції університету світового класу.

V. Основні проблеми, що виникають при розробці університетських рейтингів

1. Проблема цільової аудиторії, тобто соціальних груп, на інтереси яких розрахований рейтинг (абітурієнти, роботодавці, керівники та співробітники університетів, політики). Інтереси різних соціальних груп при складанні рейтингів відображаються в різних критеріях та індикаторах.
2. Ідентифікація оптимальних джерел інформації для рейтингових досліджень. Це можуть бути формальні, об'єктивні параметри (наприклад, індекс цитування праць співробітників, кількість іноземних студентів та професорів, розмір грантових коштів, залучених на наукові дослідження) та суб'єктивні параметри (наприклад,

результати опитування випускників, роботодавців, експертів в освітній галузі).

3. Оцінка університету в цілому, чи окремих напрямків підготовки фахівців. Міжнародні університетські рейтинги оцінюють університет в цілому, у той самий час якість навчання за різноманітними фаховими напрямами в межах одного навчального закладу часто є нерівноцінною.

VI. Пропозиції щодо основних критеріїв та індикаторів, які застосовуються при розробці університетських рейтингів

При розробці сучасних університетських рейтингів використовуються численні критерії та індикатори, які виконують роль «ракурсу оцінки» відповідного навчального закладу як з погляду основних функціональних напрямів діяльності освітньої установи, так і інтересів соціальних груп та цільових аудиторій, у ціннісну орбіту яких залучений університет як освітня інституція. Акумулюючи відповідні підходи, ми виходимо на базову тріаду критеріїв: 1) якість викладання; 2) якість наукових досліджень; 3) імідж університету серед основних цільових аудиторій. Критерії фіксують принципові підходи до оцінки стану університетської освіти. Вибір цих критеріїв обумовлений: 1) наявністю цих фундаментальних підходів у міжнародних університетських рейтингах та найбільш авторитетних національних рейтингах західних країн; 2) специфікою сучасного розуміння університету як інноваційного центру продукування нових знань та технологій та, відповідно, адекватним баченням його місця й ролі в майбутньому (тобто, рейтинг стимулює трансформаційні процеси в університетському середовищі згідно з вимогами сучасності та задає для них відповідні орієнтири); 3) необхідністю подальшої інтеграції української університетської освіти в європейський і світовий освітній простір та потребою у визначенні сильних та слабких сторін вітчизняних університетів з метою підвищення їх конкурентоспроможності.

При оцінці *якості навчання* логічно звернути увагу на такі індикатори:

- а) *якість викладацького складу*. Ураховуючи надто високі вимоги міжнародних рейтингів до цього індикатора (так, Шанхайський рейтинг спирається на кількість викладачів, які отримали Нобелівську або Філдсівську премію), доцільно оцінювати через відсоток професорів, доцентів, докторів та кандидатів наук серед штатних співробітників (як це робиться в рейтингу Міністерства освіти та науки України та рейтингу «ТОП-200 Україна»);

- б) *співвідношення викладачів та студентів*. Усвідомлюючи відсутність єдиної когнітивної парадигми в умовах сучасності та домінування індивідуального, орієнтованого на студента підходу (“student oriented approach”), цей показник фіксує кількісний еквівалент можливості *індивідуальної* праці викладача з кожним студентом. Саме цей індикатор визначає якість викладання рейтингу світових університетів «Таймс» («The Times Higher Education – QS World University Rating») та використовується в національних рейтингах US News and World Report та Times;
- в) *рівень інтернаціоналізації університету*. В умовах глобалізації та активного формування європейського й світового освітнього простору якість міжнародних зв’язків університету, його інтегрованість у світові освітні процеси та рівень академічної мобільності серед викладачів і студентів значною мірою визначають здатність бути конкурентоспроможною освітньою інституцією. Доцільно розраховувати цей індикатор через частку іноземних викладачів та іноземних студентів, як робиться в рейтингу світових університетів «Таймс» та частково у вітчизняному рейтингу «ТОП-200 Україна» (у якому враховується лише відсоток іноземних студентів);
- г) *рівень інформаційно-технологічного забезпечення процесу навчання*. Ураховуючи роль університету як інноваційного майданчика та місця створення й апробації новітніх знань і технологій, рівень техніко-технологічного забезпечення процесу навчання стає визначальним. В умовах, коли мережа Інтернет стає провідним інформаційним ресурсом, віртуальна присутність університету в цій мережі та наявність якісних онлайн-ресурсів є показником адекватності даної освітньої установи вимогам сучасності. Тому для розрахунку цього індикатора пропонується оцінювати кількість сторінок, які видають на пошуковий запит чотири пошукові системи: Google, Yahoo, Yandex та Meta. Цей індикатор використовується в рейтингу Інтернет-присутності світових університетів Вебометрикс (Webometrics), що використовує лише західні пошукові системи, які ми вважаємо за доцільне частково замінили на вітчизняні (Meta) та російські (Yandex).

Аналізуючи *якість наукових досліджень*, слід враховувати такі індикатори:

- а) *кількість свідоцтв про відкриття та патентів на винаходи, отриманих викладачами й студентами*. Цей індикатор має абсолютний вимір та використовується в Новому глобальному рейтингу світових університетів, розрахованому російською агенцією РейтОР у 2009

- році. Відповідні дані фіксують стан реальної наукової роботи в освітньому закладі;
- б) *кількість наукових статей співробітників, надрукованих у провідних фахових виданнях*. Зазначений індикатор використовується в Шанхайському рейтингу як критерій ефективності наукової роботи (підраховуються лише статті, надруковані в журналах Nature та Science) та в Новому глобальному рейтингу світових університетів (які використовують загальну кількість публікацій професорсько-викладацького складу протягом навчального року);
- в) *індекс цитування праць викладачів*. Традиційний для світових університетських рейтингів індикатор. Використовується як у рейтингу світових університетів «Таймс» (який спирається в даному випадку на базу анотацій і цитувань дослідницької літератури Scopus), так і в Шанхайському рейтингу (використовує індекс цитування наукових робіт викладачів за версією ISI Highly Cited). Можливим є об'єднання кількості наукових статей та індексу цитування праць у єдиний індикатор, використовуючи запропонований в 2005 році індекс Хірша (h-index).
- г) *розмір грантових коштів, залучених на наукові дослідження, в розрахунку на одного співробітника*. Цей індикатор відображає фандрайзинговий потенціал освітнього закладу та рівень його привабливості для споживачів наукової продукції.

VII. Етапи запровадження Концепції формування університетських рейтингів в Україні

Етап 1. Вивчення, аналіз та адаптація зарубіжної наукової літератури з питань розробки університетських рейтингів. Публікація відповідних матеріалів в академічних виданнях та ЗМІ. Розробка рекомендацій для українських університетів щодо основних напрямів реформування наукової та освітньої діяльності з метою входження до провідних світових університетських рейтингів. Дискусія науковців стосовно оптимальних форм імплементації міжнародних стандартів при розробці університетських рейтингів в Україні.

Етап 2. Компаративне дослідження рейтингів українських університетів. Оцінка відповідності існуючих в Україні університетських рейтингів світовим стандартам у цій галузі (наприклад, Берлінським принципом складання рейтингів вищих навчальних закладів, розробленим у 2006 році). Публікація результатів дослідження.

Етап 3. Розробка рекомендацій та принципів формування університетських рейтингів в Україні з урахуванням світового досвіду та специфіки вітчизняної системи освіти. Визначення форми участі Інсти-

туту вищої освіти Академії педагогічних наук України у формуванні університетських рейтингів. Налагодження співпраці з міжнародними організаціями (наприклад, Міжнародною експертною групою зі складання рейтингів (International Ranking Expert Group (IREG)) з метою узгодження та координації роботи у сфері розробки та запровадження університетських рейтингів.

Очікуваний результат

Інтеграція процесу формування університетських рейтингів в Україні в світовий освітній простір та входження провідних українських університетів у світові рейтинги вищих навчальних закладів.

Рейтинг МОН – 2013

Національна система рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів

Міністерство освіти і науки України разом з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти продовжує апробацію Національної системи рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів.

Національна система рейтингового оцінювання є складовою моніторингу вищої освіти. Позиціонує в системі управління як інструмент, призначений для налагодження ефективного соціального партнерства та суспільної відповідальності цільових груп за забезпечення якості вищої освіти.

Інформація, яку отримує університет за результатами рейтингу, дає можливість визначити сильні і слабкі сторони власної діяльності за певними критеріями та проектувати стратегії перспективного розвитку вищого навчального закладу в площині забезпечення якості вищої освіти.

Головними ознаками престижності університету є ефективні дії вищого навчального закладу, спрямовані на досягнення успішності, досконалості та конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг та ринку праці, а також новаторство та вміння фокусувати зусилля на реалізацію та досягнення тактичних і стратегічних цілей.

Ключовим моментом є результативність діяльності університету, яка визначається якістю випускників та їх працевлаштуванням на ринку праці, професійною компетентністю та рівнем кваліфікації, конкурентоздатністю, мобільністю та захищеністю на ринку праці.

У цьому контексті рейтинг як інструмент управління процесами успішного функціонування надає вищим навчальним закладам інформаційні послуги щодо позиціонування їх на інституційному, галузевому, регіональному та національному рівнях для формування стратегій успіху з урахуванням досягнень партнерів та системи в цілому за умов достовірної, об'єктивної та точної інформації суб'єктів ранжування.

Упродовж останніх років у системі вищої освіти застосовується значна кількість систем рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів. Слід наголосити, що всі рейтинги певною мірою заслуговують на увагу. Адже кожний рейтинг орієнтований на конкретні цілі,

цільові групи користувачів, має власну змістовну складову, методологію та методику визначення рейтингу.

Проте рейтинг Міністерства освіти і науки має певні особливості та відмінності, а саме:

- Систему формують усі вищі навчальні заклади III–IV рівнів акредитації незалежно від форм власності, підпорядкування, програм підготовки за напрямками та спеціальностями.
- Система враховує певні ключові рекомендації Берлінських принципів ранжування вищих навчальних закладів.
- Система рейтингу відкрита, прозора та доступна всім суб'єктам ранжування, розробникам і користувачам, ніхто немає права перекривати вільний до нього доступ.
- Рейтинг формується на підставі первинної інформаційної бази, що надається суб'єктами ранжування, базується переважно на статистичних даних і підлягає контролю якості.
- Змістовна складова системи ранжування ґрунтується на рейтингових індикаторах, які формують структуру критеріїв рейтингу за основними напрямками діяльності: «Міжнародна активність», «Якість контингенту студентів», «Якість науково-педагогічного потенціалу», «Якість наукової та науково-технічної діяльності», «Ресурсне забезпечення».

Глобальним критерієм рейтингу є інтегральний рейтинговий індекс, який визначається як сума індексів критеріїв. Чим більший вимір інтегрального рейтингового індексу, тим краща позиція вищого навчального закладу на рейтинговій шкалі. Змістовні складові критеріїв формуються на основі результатів діяльності вищого навчального закладу та його потенціалу.

Критерій «Міжнародна активність» оцінює позицію університету в процесах інтернаціоналізації вищої освіти за системою 20 рейтингових індикаторів. Змістовна складова включає результати діяльності в міжнародних проєктах та програмах, отриманні грантів; участь викладачів, студентів, аспірантів, докторантів у міжнародних заходах (наукові конференції, симпозіуми та семінари, викладання, стажування, наукові дослідження, виробнича практика та навчання за кордоном); публікації в провідних зарубіжних виданнях та цитування; навчання іноземних громадян; досягнення студентів та викладачів у міжнародних виставках, фестивалях, творчих конкурсах та спорті.

Критерій «Якість контингенту студентів» визначає мотивацію, здібності та здатність студентів здобувати якісну вищу освіту та забезпечити власну конкурентоспроможність на ринку праці. Структура

критерію містить 21 рейтинговий індикатор, що характеризують організаційну структуру підготовки за формами навчання та джерелами фінансування, прохідні параметри доступу (ЗНО, середній бал атеста-та), географічні аспекти доступу, наукові досягнення студентів на міжнародних та національних наукових олімпіадах, участь студентів у міжнародних мистецьких і творчих конкурсах.

Критерій «Якість науково-педагогічного потенціалу» оцінює кадрові ресурси університету, що забезпечують якість навчально-виховного процесу у поєднанні вищої освіти з наукою та технологіями і надання студентам якісних освітніх послуг. Критерій оцінюється за 19 рейтинговими індикаторами. Престиж сучасного університету визначається інтеграцією з наукою за допомогою механізму залучення до навчально-виховного процесу та наукової діяльності провідних учених Національної академії наук України та державних галузевих академій наук України. Низка рейтингових індикаторів визначає якість науково-педагогічного складу за наявністю штатних викладачів, які мають наукові ступені (доктор наук, кандидат наук) або вчені звання (професор, доцент) і працюють на повну ставку, та результативність їхньої науково-методичної роботи (написання підручників і навчальних посібників).

Критерій «Якість наукової та науково-технічної діяльності» оцінює результативність реалізації стратегії запровадження принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого та послідовного запровадження сучасних науково-педагогічних технологій, раціональних та ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності. Структура містить 20 рейтингових індикаторів, які характеризують диверсифікацію джерел фінансування науки та творчості, патентно-ліцензійну діяльність (винаходи, корисні моделі, промислові зразки, авторські свідоцтва), публікації монографій та наукових праць, публікації студентів, Низка рейтингових індикаторів окреслює ефективність діяльності аспірантури та докторантури в площині підготовки науково-педагогічних кадрів для потреб вищої освіти та інших галузей.

Критерій «Ресурсне забезпечення» визначає потенціал вищого навчального закладу та його відповідність вимогам забезпечення якості вищої освіти. У структуру критерію входить 21 рейтинговий індикатор у контексті фінансової підтримки вищої освіти та академічної підтримки студентів (ефективність організаційної структури; штатні викладачі з науковими ступенями доктора або кандидата наук, вченими званнями професора, доцента з розрахунку на 100 студентів денної

форми навчання; інформатизація навчального процесу, бібліотечно-інформаційне забезпечення учасників навчально-виховного процесу, наявність критих спортивних споруд для фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи). Неакадемічна підтримка студентів визначається загальною площею навчально-лабораторних будинків, рівнем забезпечення іногородніх студентів місцем проживання в гуртожитку, наявністю підприємств громадського харчування при вищому навчальному закладі та гуртожитках, санаторіїв-профілакторіїв.

Ранжування вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації здійснювалося за результатами їх діяльності та потенціалом 2011/2012 навчального та 2012 календарного років. Суттєво зросла мотивація навчальних закладів щодо участі в рейтингу 2013 року порівняно з рейтингом 2012 року. Кількість вищих навчальних закладів системи рейтингового оцінювання збільшилася з 229 до 304 суб'єктів ранжування. Серед них сектор державної та комунальної форм власності охоплює 207, приватної – 76 вищих навчальних закладів. Крім того, 21 відокремлений структурний підрозділ виявив бажання самостійно брати участь у рейтингу.

Наукове видання

Курбатов Сергій Володимирович

**Феномен університету
в контексті часових та просторових викликів**

Монографія

В оформленні обкладинки використано репродукцію картини
Василя Кандинського “Перша абстрактна акварель” (1910)

Дизайн обкладинки і макет В.Б. Гайдабрус
Комп’ютерна верстка Гайдабрус В.Б.
Технічний редактор А.О. Литвиненко

Підписано до друку 31.10.2014.
Формат 60x84^{1/16}. Папір офсетний.
Друк цифровий. Ум. друк. арк. 15,2. Обл.-вид. арк. 18,2.
Тираж 300 прим. Замовлення № 51

Відділ реалізації
Тел./факс: (0542) 65-75-85
E-mail: info@book.sumy.ua

ТОВ «ВТД «Університетська книга»
40009, м. Суми, вул. Комсомольська, 27
E-mail: publish@book.sumy.ua
www.book.sumy.ua

Свідоцтво суб’єкта видавничої справи
ДК № 489 від 18.06.2001

Віддруковано на обладнанні ВТД «Університетська книга»
вул. Комсомольська, 27, м. Суми, 40009, Україна
Свідоцтво суб’єкта видавничої справи ДК № 489 від 18.06.2001