

**Мелков Ю. О.**

*доктор філософських наук,*

*Інститут вищої освіти Національної академії педагогічних наук*

*України, старший науковий співробітник відділу дослідницької*

*діяльності університетів*

*Київ, Україна*

*E-mail: uka7777@gmail.com*

*ORCID: 0000-0002-8186-0357*

## **ПРИВАТНА ВИЩА ОСВІТА ДЛЯ XXI СТОЛІТТЯ: ЗАСАДИ, ПЕРСПЕКТИВИ ТА ГУМАНІСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ**

### **1. Вступ**

Приватна вища освіта виступає звичним явищем для переважної більшості країн сьогоденного світу, хоча те місце, яке займають заклади даної форми власності у національних освітніх системах, значно відрізняється у залежності від традиції. З одного боку, у таких країнах, як Японія чи США, приватні університети та колежі є найбільш численними та славетними, посідаючи провідні позиції у різноманітних рейтингах; з іншого боку, для європейських країн, особливо німецькомовних, більш характерними є заклади, що засновані та підтримуються державною владою, – тоді як, скажімо, у Великій Британії найдавніші, так звані «публічні» університети важко однозначно віднести до приватних, хоча й державними у строгому значенні цього слова вони аж ніяк не є. В будь-якому випадку, для розвинених країн форма власності закладів вищої освіти не є першочерговим питанням, і наявність у такій країні як приватних, так і державних університетів служить фактором диверсифікації освітньої сфери, сприяючи врешті решт її збалансованому розвитку. Хоча й лунають твердження на кшталт того, що за доби інформатизації та глобалізації темпи зростання недержавного сектору вищої освіти значно перевищують державний за рахунок його більшої економічної ефективності (Грицай, 2016, с. 40).

Втім, у країнах, для яких традиційним було виключно державне піклування освітою будь-якого рівня, становлення та розвиток приватних ЗВО виступає питанням водночас нагальним – і дещо

спірним і незвичним. Так, свого роду ренесанс приватної освіти відбувається останніми роками, наприклад, у Китайській Народній Республіці, становлячи собою один із провідних напрямів реалізації стратегії дерегуляції сфери освіти.

Ситуація в Україні у цьому відношенні не виступає принципово відмінною: приватна, загалом недержавна вища освіта становить собою відносно нову сторінку вітчизняної історії та культури, і її статус важко ще назвати безперечним і сталим. Наявні дослідження приватної вищої освіти України пов'язані переважно з окремими питаннями економічного, юридичного, управлінського плану; багато хто з їх авторів є безпосередніми керівниками й активними учасниками зародження та розвитку навчального процесу у приватних вітчизняних ЗВО, які розглядають проблеми політико-правової інституціоналізації недержавного сектору української вищої освіти (Головатий, 2019), пропонують визначення поняття «приватна освіта» (Добрянський, 2007), обговорюють потенційне державне регулювання освіти у контексті стратегій децентралізації (Михайліченко, 2017), а також аналізують переважно новітню історію становлення недержавних закладів вищої освіти у незалежній Україні, починаючи з 1990-х років (Бідзюра, Грабовенко, 2019). Так, зокрема, за свідченням В. І. Астахової, засновниці та першої керівниці харківського приватного ЗВО «Народна українська академія»: «Уже в другій половині 1990-х років виявилось розуміння здатності приватних ВНЗ сприяти поширенню можливостей для отримання вищої освіти більш широкими верствами молоді, створенню вкрай необхідних умов конкуренції з державними вишами. Крім того, наявність приватних ВНЗ деякою мірою допомогла призупинити відтік висококваліфікованих викладацьких кадрів з освітянської галузі в зв'язку з їх надзвичайно малими посадовими окладами. Можливість сумісництва дозволяла отримати додатковий прибуток і не кидати викладацьку та науково-дослідну роботу» (Крізь терни..., 2001, с. 27). Водночас В. І. Астахова підкреслює такі переваги приватної вищої освіти перед державною, як значна автономія, широкі можливості для творчого пошуку, мобільність вибору форм і методів роботи, поєднання новітніх технологій і класичних методів навчання, орієнтація на індивідуальний підхід (Астахова, 2015, с. 16).

Щоправда, не можна не зазначити, що окреслені переваги приватної вищої освіти, й зокрема зазначена вище автономія

та мобільність, за певних обставин здатні швидко обертатися, як це звичайно й буває, відповідними недоліками. Так, здатність охоплювати більш широкі верстви молоді, а завдяки цьому й забезпечувати гідні посадові оклади викладацьким кадрам вочевидь відповідає саме реаліям 1990-х років – і значно ускладнюється зі зменшенням кількості населення відповідного віку (а значить, і абітурієнтів) у 2010-х роках. Зокрема, за даними Державної служби статистики України, у 2019/2020 навчальному році з 619 закладів вищої освіти, наявних у нашій країні, нараховувалося 115 приватних і корпоративних (і в тому числі 78 приватних університетів, академій або інститутів проти 203 відповідних державних закладів). Примітно, проте, що даний показник протягом останніх років неухильно зменшується: так, на 2015/2016 рік приватних ЗВО було 134, а на 2010/2011 рік – 176, – тобто, за дев'ять років їх чисельність скоротилася на третину (щоправда, таке скорочення стосується скоріше коледжів і технікумів, аніж університетів). Водночас загальна для всіх форм власності кількість студентів зменшилася за цей період майже у 1,5 рази для денної форми навчання та майже у 2,5 рази для заочної форми навчання (Вища освіта в Україні у 2019 році, табл. 1,4; 1.6; на жаль, за 2020/2021 р. подібних детальних даних Державна служба статистики на час написання даного розділу ще не надала).

Отже, мусимо повторити відому тезу про те, що наші недоліки є оборотною стороною наших переваг, – і навпаки. Гнучкість приватних університетів і коледжів обертається нестійкістю та ризиковим їх становищем за доби кризи. Не дивно, що у сучасній історії українських приватних закладів вищої освіти, яка починає свій відлік з 1990–1991 років, коли було здійснено перші набори студентів, дослідники виокремлюють декілька етапів, – і, зокрема, починаючи приблизно з 2005 року, їхня діяльність частіше за все характеризується у термінах «боротьби за виживання» в умовах недостатнього фінансування та наборів, що скоротилися (Головатий, 2019; Михайліченко, 2017).

Подібне становище можна спробувати пояснити також і тією обставиною, що приватна вища освіта не була й не є ще достатньо вкоріненою у вітчизняній традиції, в українській культурі, а тому й виявляється нестійкою, чутливою до миттєвих коливань соціальної та економічної кон'юнктури. Тридцять років існування в умовах

ринкової економіки, що швидко змінюється, та нестабільної політичної ситуації може виступати значним досягненням для одного окремо взятого освітянського навчального закладу. Проте, з точки зору філософського, соціологічного, просто історичного осмислення феномена недержавної вищої освіти такого періоду часу очевидно недостатньо для виявлення і вкорінення університетської культури і відповідних традицій, що можуть поставати в якості як визнаних орієнтирів, так і критеріїв ефективності розвитку і діяльності даного сектора вищої освіти.

## **2. Історико-культурний аспект взаємин держави та освіти в Україні**

Якщо здійснити короткий історичний екскурс щодо даного питання, то можна стверджувати, що протягом чи не всієї історії нашої країни освіта, принаймні освіта вища, залишалася прерогативою держави, – хіба що у царині середньої освіти можна казати про успішну практику організації шкіл приватними особами. Зокрема, яскравим прикладом служить заснована 1871 року Колегія Павла Галагана, яка, не дивлячись на свій закритий статус і відносно невелику кількість випускників, змогла виховати цілу плеяду видатних творців вітчизняної культури (Бідзюра, Грабовенко, 2019, с. 16–17). Саме ця обставина становить собою рішучу протилежність традиції, що склалася на теренах Західної та Центральної Європи. За доби Середньовіччя, коли закладалися базові традиції класичного європейського університету і коли сфера освіти знаходилася в юрисдикції насамперед церкви, західноєвропейська ситуація відрізнялася певним ступенем самостійності католицької ієрархії – до якої належали й викладачі вищих навчальних закладів – від національних феодальних властителів, завдяки своєму підпорядкуванню безпосередньо Риму. Наприклад, якщо вірити легендарній версії заснування Кембриджського університету, то дана подія відбулася у результаті виходу низки професорів і студентів у 1209 році з Оксфорда – після того, як двоє викладачів були страчені за підозрою у вбивстві місцевої жінки без жодної судової процедури, з причини давнього конфлікту між університетом і містом. Викладачі, що покинули місто, стали вимагати затвердження за ними статусу кліриків, а тому й юридичних прав екстериторіальності, – якими вони й були наділені Римським Папою невдовзі після цього, що водночас сприяло

й заснуванню нового навчального закладу (About the University of Cambridge...).

Цей історичний епізод часто наводить у своїх лекціях сучасний православний публіцист А. В. Кураєв, відзначаючи неможливість подібної події в реаліях Київської Русі. «На жаль, не уявити собі такого ж у руських літописах: «У літо від Різдва Христового 1209-е студенти Суздальського університету в якості протесту проти насильства Володимирського князя пішли до селища на березу Москви-ріки та поставили там собі новий університет». Те, що ми значно загальмували в університетському розвитку, правда» (Кураєв, 1994).

Практично те ж саме можна сказати не тільки про Англію з її давніми ліберальними традиціями, а й про континентальну Європу. Скажімо, найдавніший університет Європи – Болонський – був заснований наприкінці XI століття в якості свого роду асоціації студентів і в подальшому довгий час підтримував ці свої традиції самоорганізації: «Студенти самостійно обирали ректора, раду і професорів (*doctores legentes*), у чий обов'язок входило читання лекцій» (Высшее образование в немецкой и русской традициях, 2016, с. 131). Власне, такою є етимологія самого слова «університет»: латинське поняття *universitas*, у Болонії вперше вжите для позначення окремої самостійної спільноти студентів, за доби Середньовіччя традиційно використовувалося для найменування «миру», громади, общини-корпорації – зокрема, об'єднання людей, що є представниками тієї чи іншої професії. У будь-якому випадку, на тлі істотного двовладдя того часу та свого роду балансування між феодално-національною юрисдикцією та підлеглістю Риму університети Європи могли насолоджуватися вагомою долею самостійності аж до становлення абсолютистських режимів, – тобто, протягом значного історичного часу, цілком достатнього для вкорінення культурних традицій і для затвердження уявлення про «місію університету» у суспільній свідомості відповідної доби.

На наших теренах дійсно автономних навчальних закладів на той час справді не існувало, і навіть Києво-Могилянська академія, хоча вона й була заснована головою церковної ієрархії, а зовсім не постала таким собі результатом більш чи менш явного процесу самоорганізації студентів і викладачів, подібно Кембриджському чи Болонському університетам, – вона мала змогу затвердити та деякий час зберігати свій відносно незалежний статус мірою такої

ж порівняної (та, на жаль, історично мінливої) автономії церковної влади від світської. Варто відзначити, що вища освіта не була першочерговою справою для церкви та стала нагальною для Києва скоріше завдяки необхідності здійснювати теоретично-ідеологічну боротьбу з уніатством і католицизмом, яка вочевидь потребувала освічених богословів. Загалом, на думку деяких авторів, православна ієрархія протягом більшості часу свого існування на Русі й в Україні потреби в освіті не мала завдяки тій обставині, що Святе Письмо було перекладене на старослов'янську мову, а тому тривалий час залишалося загально зрозумілим, – що становило рішучий контраст із католицькою Західною Європою, де актуальність вищої богословської освіти була обумовлена не потребою у дискусії з представниками інших конфесій (тим паче – еретичних учень), а тією банальною обставиною, що *lingua sacra*, латинська мова, залишалася незрозумілою для основного населення, а її вивчення виступало справою окремої верстви суспільства, відкриваючи для духовенства не лише церковні, але й світські знання. З одного боку, така ситуація виглядала значно менш демократичною, аніж у вітчизняній традиції, але з іншого – дійсно могла виступати як джерело розвитку (у тому числі й) вищої освіти, продиктованого такими потребами, яких руська культура тривалий час не відчувала. Можна також додати, що клановість православного духовенства, за якої служіння в церкві виступало переважно сімейною справою, не допускала такого притоку в освіту й до кола вчених аристократію, що володіла значно більшими можливостями для самореалізації; так, зокрема, відомий соціолог науки М. К. Петров доводив свого часу, що класична наука зародилася в Англії багато в чому завдяки діяльності молодших синів лордів і джентрі, які в силу традицій майорату не могли наслідувати своїм батькам в якості поміщиків і політиків, проте мали як гарну освіту, так і чимало вільного часу для дослідницьких занять (Петров, 2004, с. 31).

Як би то не було, непрості взаємини держави та освіти, зокрема й освіти вищої, протягом значного періоду історії нашої країни виступали окремим аспектом більш загальної – але не менш складної – проблеми взаємодії та співвідношення держави та церкви. Ця тема, як добре відомо, не втрачає свою актуальність навіть станом на кінець першої чверті ХХІ століття, коли державне утворення національного типу виявляється органічно не здатним зрозуміти

та прийняти релігійну організацію, що не вписується у визначені межі такого історично мінливого типу держави, виступаючи принципово позадержавним, позаетнічним, наднаціональним утворенням. Годі й казати про століття XVIII-те, коли держава іншого, абсолютистського типу прагнула перетворити православну церкву на звичайний і підлеглий імперський інститут, – і саме така доля на декілька століть очікувала й вищу освіту.

При цьому перші заклади вищої освіти у повноцінному, класичному та світському сенсі з'явилися у нашій країні вже у XIX столітті, коли в Європі затверджується гумбольдтівська модель університету, заснована на ідеалі гуманізму, в якому зовнішнє підпорядкування системи освіти державі досить ефективно співіснувало зі свободою наукового пошуку, свободою викладання та свободою навчання. Як поясняє сучасний вітчизняний дослідник В. В. Зінченко: «Стосовно викладача це передусім означало можливість автономно визначати те, що, на якій методологічній базі, у якому напрямі та на якому рівні він викладатиме. Відносно студента ця модель передбачала передусім свободу вибору дисциплін, семінарів та здатність студента автономно формувати свій навчальний план. Відповідно до гумбольдтівської моделі, студент міг обирати семінари, які він хотів відвідувати і навіть до певного часу поєднувати у своєму навчальному плані абсолютно різні дисципліни: право та філософію, біологію та літературу. Фактично, Гумбольдтівська модель означала відмову від ідеї «предметного» навчання, відповідно до якої студент мав жорсткий навчальний план і вивчав «предмети» чи «дисципліни». Це був перехід від старої системи навчання, центрованої на предметі (що вивчається) до освіти, центрованої на особистості (хто навчає та хто навчається)» (Зінченко, с. 166).

Незважаючи на таку дещо незвичну для нас (і загалом для масової вищої освіти доби модерну) «центрованість на особистості» всупереч бюрократичній орієнтації на стандартизовані програми та навчальні плани, класичні німецькі університети завжди вважалися (та й досі в переважній більшості вважаються) державними установами, а всі викладачі – чиновниками, які отримували та отримують платню від держави, проте в їхні професійні справи – і навіть у кадрову політику закладів вищої освіти! – ця остання практично не втручається. Подібна ситуація повною мірою відповідає відомим словам І. Канта, що їх він – не називаючи першоджерело відверто,

але досить прозоро на нього натякаючи, – приписував прусському королю Фрідріху II Великому, як єдиному (звичайно, на думку філософа та станом на 1784 рік) освіченому монарху Європи: «*Мудруйте* скільки завгодно й про що завгодно, але *слухайтеся!*» (Кант, 1994, с. 31). Звичайно, цілком вільною від державної цензури систему вищої освіти XIX століття назвати аж ніяк не можна, – тим більше в умовах Російської імперії, а з 1848 року – й у більшій частині іншої Європи, що орієнтувалася на модель Гумбольдта. І все ж таки, як у плані свободи досліджень, так і в аспекті підтримки викладачами класичного німецького університету наявної державної влади традиції затвердилися та зберігалися досить довго за історичними мірками: згадаймо хоча б Гегеля чи Гайдеггера, які при всіх своїх блискучих здібностях і доробках і при всій свободі й оригінальності власного філософського мудрування цілком щиро виражали свою особисту та професійну відданість відповідно прусській державі чи нацистському режимові...

Ситуація на наших теренах не дуже відрізнялася у цьому плані від німецької, адже вітчизняні університети XIX століття (звичайно, якщо не казати про «свободу навчання» та «свободу викладання») засновувалися саме на цих зразках (що й зрозуміло: не наслідувати ж царській владі специфічну та відверто ліберальну британську систему вищої освіти). В якості свого роду прикладу та ліричного відступу наведемо свідоцтво українського письменника, філософа і археолога Віктора Платоновича Петрова (Домонтовича), який 1918 року закінчив історико-філологічний факультет Київського університету Св. Володимира, залишивши у своїх спогадах показовий відгук про свого роду «нелюдськість» вже самої споруди центрального корпусу цього навчального закладу. «Наближаючись до цього червоного колосу, до цієї будівлі в цегляному одязі кольору крові, людина відчувала, що вона втрачає себе. Вона відчувала себе задалегідь приреченою. Чотирикутні постаменти колон у порівнянні з нею були непропорційно високі. Дубові масивні двері були прямі та теж високі, людина ставала мізерно малою на їх порозі. Щоб їх відкрити, потрібно було простягнути руку вгору над головою – це був майже ієратичний жест, як перед входом у храм. Дотик до чавуну залишав на долоні відчуття холоду, і це відчуття холоду, у поєднанні з м'язовою напругою, підкреслювало неміч і дрібницю людини, її безсилля. У вестибюлі у студента відбирали його



посвідчення...». Навіть філософію «гуманізму», що нею були пронизані лекційні курси, письменник визначав, як «дисципліну казарми, зведеної на ступінь храму» (Домонтович, 1993, с. 136–138).

Щоправда, не можна не зауважити, що подібний похмурий погляд на власну *Alma mater* розділяли далеко не всі вихованці Університету Святого Володимира, серед яких було немало видатних діячів вітчизняної культури, – втім, висловлена В. П. Петровим думка теж не ж випадковою, наочно демонструючи як похмурі наслідки командно-адміністративного підходу до вищої освіти, дійсно здатного перетворити будь-який храм на казарму, так і всю суперечливість і неоднозначність історії взаємин вищої освіти і державної влади, – врешті решт, ця тема вимагає окремого ретельного дослідження, яке не входить до завдання з осмислення приватної вищої освіти та перспектив її розвитку за доби сьогодення. Хоча зроблений акцент на історичному аспекті питання обумовлений тим, що – повторимо – університету досить важко існувати в певному суспільстві без культурних традицій, які вже склалися та які мають визначати і його місію, і його статус у соціумі, і ставлення до нього з боку тієї ж держави і того ж суспільства.

### **3. Автономність університету та спроможність держави: виклики доби складності**

Внаслідок цього і проголошений законодавчим чином принцип автономії університету (який визначається в Законі України «Про вищу освіту» як «самостійність, незалежність і відповідальність закладу вищої освіти у прийнятті рішень стосовно розвитку академічних свобод, організації освітнього процесу, наукових досліджень, внутрішнього управління, економічної та іншої діяльності, самостійного добору і розстановки кадрів у межах, встановлених цим Законом» (Закон України «Про вищу освіту», 2014, ст. 1) так і може залишитися порожнім гаслом за відсутності розуміння обома сторонами – як державою, так і закладами вищої освіти, особливо недержавними, – закладеного в ньому сенсу та готовності їх цей сенс реалізовувати. Автономія університету в традиційному загальноосвітньому розумінні цього слова означає повну його самоврядність, як формально, так і змістовно; наприклад, за програми дисциплін мають відповідати самі викладачі, не обмежені жодними методичними рамками (не кажучи вже про такі деталі,

як співвіднесеність аудиторної та неаудиторної роботи, кількість дисциплін у семестрі, обсяг річного навантаження науково-педагогічних працівників, певна обов'язкова мова викладання тощо). Щоправда, заради справедливості варто відзначити, що в останні роки і навіть десятиліття класична європейська традиція самотності кожного закладу вищої освіти залишається під загрозою стандартизації вже не національного, а наднаціонального рівня – в дусі відомого й на наших теренах «Болонського процесу», за іронією історії названого ім'ям найстарішого, вільного та автономного університету Європи. Як показують зокрема французькі критики цієї ініціативи, даний «процес» є, окрім іншого, проєктом комерціалізації університетів, і тому й намаганням принаймні часткового їх переведення у режим керування «згори», на противагу їх автономності та неповторності (Schultheis et al., 2008).

У вітчизняних же реаліях принцип автономії університету зводиться у кращому випадку до права його безпосереднього керівництва (тобто адміністративних працівників, а зовсім не викладачів і тим більше не студентів!) приймати, зокрема, кадрові рішення незалежно від органів уряду чи інших інстанцій, – тоді як держава, проголошуючи згаданий принцип, навіть і не збирається відмовлятися від свого права бюрократично регламентувати процес навчання не лише державних, а й приватних закладів вищої освіти. В якості прикладу достатньо згадати, що протягом останніх десяти років Україна була – і поки що певною мірою залишається – чи не єдиною країною світу, де питання про присудження наукових ступенів і присвоєння вчених звань вирішується врешті решт урядовою установою! Згідно ж загальносвітовим традиціям, такі речі знаходяться у повній і беззастережній компетенції університетів; щоправда, у деяких сусідніх колишніх радянських республіках зберігаються аналоги Вищої атестаційної комісії, яка створювалася в 1930-х роках з метою забезпечення повного контролю держави над наукою (що на той час цілком відповідала тренду ультрацентралізації), проте формально такі організації не були й не є урядовими (тоді як у нашій країні 2011 року функції цього формально громадського органу були передані Міністерству освіти і науки).

Втім, державу та уряд також можна зрозуміти: з огляду на згадану відсутність традицій приватної (недержавної, громадської) освіти розвиток такої може становити собою небезпеку виникнення

свого роду більш або менш прихованої «торгівлі дипломами», і численні заходи з надмірної регламентації навчального процесу у закладах вищої освіти вочевидь продиктовані у тому числі й бажанням контролюючих урядових органів забезпечити певний, хоча б мінімальний рівень якості – у відношенні як власне цього навчального процесу, так і публікацій співробітників, присудження їм ступенів і присвоєння вчених звань тощо. Інша справа, що вже у ХХ столітті подібний контроль з боку держави почав виглядати певним анахронізмом епохи модерну і властивих їй адміністративних методів: Хосе Ортега-і-Гассет, визначаючи у 1920-ті роки місію класичного європейського університету у термінах формування загальної культури, не дарма охарактеризував проблему держави, що виступає перешкодою здійснення цієї місії, використавши при цьому такий термін, як «вульгарність» (Ортега-і-Гассет, 2005, с. 21).

Мабуть, не буде перебільшенням стверджувати, що держава, особливо в її національно-модерністських зразках, які існують і до сьогодні, виявляється органічно нездатною здійснювати регуляцію загалом будь чого, пов'язаного з людиною, її культурою та освітою. Як наочно демонструється, зокрема, в роботі американського дослідника Джеймса Скотта з промовистим підзаголовком «Чому і як провалювалися проекти поліпшення умов людського життя», справа полягає не стільки в якійсь висхідній ущербності властивого державі підходу, скільки у принциповій обмеженості тієї сфери, в якій вона, держава, за визначенням здатна здійснювати свою діяльність успішним чином. Держава вміє ефективно керувати лише *простими* об'єктами, що можуть бути піддані упорядкуванню, схематизації та стандартизації. Яскравий приклад, наведений Дж. Скоттом, відноситься до галузі сільського господарства: держава вміє добре вирощувати пшеницю, як, умовно кажучи, культуру «пролетарську», яка не потребує особливої турботи, легко зберігається та мало псується. А ось уже, наприклад, малині потрібні і особливий ґрунт, і швидке та вміле ручне збирання, і окрема упаковка та дбайливе зберігання через те, що псується вона швидко. Саме тому, наприклад, фрукти, овочі, ягоди, яйця і дрібну птицю, тобто «дрібнобуржуазні» товари та культури, в СРСР найефективніше вирощували не колгоспи, а приватний сектор (Скотт, 2005, с. 343).

Насправді, держава не вміє виробляти штучний, а тим більше людиномірний товар, а так само й ефективно регулювати таке

виробництво, хоча вона цілком добре здатна впоратися з товаром стандартизованим, – і це зауваження відноситься не лише до сільського господарства. У сфері освіти це означає, що для приватних закладів мало сенсу змагатися з державою на полі освіти масової, легко доступної для регламентування, яка є тому ефективною завдяки загальним стандартам і нормам, – проте у тій галузі, де потрібний підхід особистісний, підхід індивідуальний, держава виявляється значно менш компетентним гравцем.

Відносно університетів це можна стверджувати з набагато більшою впевненістю, ніж по відношенню до шкіл або професійних училищ. Як показує, зокрема, й досвід американської системи вищої освіти, державні університети, перевершуючи приватні за кількісними показниками, поступаються таким як раз у відношенні щодо умовної «якості». Так, університети штатів США, з огляду на бюрократичну тяганину, досить велику чисельність студентів і, як наслідок, великих класів, не дозволяють викладачам приділяти кожному студенту підвищеної уваги. Те ж саме можна сказати і про переважну більшість державних закладів вищої освіти пострадянського простору – за свідченням російських освітян: «Відносини студент-викладач нерідко мисляться у поняттях субординації. Спостерігається неготовність викладачів сприймати студента як рівного суб'єкта, а часом і просто суб'єкта... Основним форматом навчання в університеті залишаються аудиторні заняття і, перш за все, лекції, де викладач виступає з позиції експерта, а студенту відводиться завдання відтворення» (Ковалєва та ін., 2014, с. 106).

Власне, подібне питання має ще й не тільки інституційний, але й історичний аспект: масовість і стандартизація на противагу індивідуальному, персоналістичному, людиномірному підходові – характерні риси доби модерну. Доби вже минулої, але вплив якої багато в чому ще відчувається на реаліях вітчизняної (і не тільки) вищої освіти, на розумінні її цілей і методів не лише державою, але й деякими адміністраторами та працівниками сфери вищої освіти. Адже в сучасному світі ситуація принципово інша й може бути позначена відомим англomовним акронімом VUCA (Volatility, Uncertainty, Complexity, Ambiguity – мінливість, невизначеність, складність і неоднозначність): перше наближення до цього терміна відбулося 1985 року у дослідженні американських спеціалістів з теорії управління та лідерства (Bennis & Nanus, 1985, p. 226),

а в подальшому це поняття знайшло широке розповсюдження у військових колах США для позначення ситуації, що склалася у світі після закінчення Холодної війни та розпаду СРСР (як можна побачити, на противагу однозначно-оптимістичній трактовці відповідної ситуації з боку неоліберальної інтелігенції на кшталт Ф. Фукуями).

Вочевидь, подібне витлумачення сьогоденного світу аж ніяк не зводиться до суто військової чи політичної характеристики ситуації, що склалася, а повною мірою відноситься й до інших сфер життєдіяльності, – а в особливості до змісту сфери вищої освіти. Вже у другій третині ХХ століття, за відомим висловом, що приписується одному з засновників кібернетики Норберту Вінерові, наукове знання про світ кожні п'ять років подвоювалося, – і очевидно, що викладачі закладу вищої освіти не можуть не брати до уваги таке зростання обсягу знань у своїй практиці. Аби бути гарно обізнаними у власній професійній галузі, вони мають постійно слідкувати принаймні за основними новітніми ідеями та публікаціями. Наскільки це реально можливо – питання непросте: з одного боку, обтяжений педагогічним навантаженням викладач має не так уже й багато часу для науково-дослідної та науково-інформаційної діяльності; з іншого боку, завдяки знанню англійської мови та наявності широкого доступу до міжнародних інформаційних мереж таке слідкування сьогодні все ж таки певною мірою спрощується.

Проте, мова йде не тільки й не стільки про надання викладачами актуального знання студентам, про ситуацію, так би мовити, «простої складності», викликані значним обсягом такої інформації. Справа в тому, що у світі несталості, невизначеності та непередбачуваності будь-яке «готове» знання виявляється неактуальним – застаріваючи або відносно швидко після свого «надання», або одразу ж народжуючись таким вже на момент його формування та передачі. Скажімо, досить згадати, як навички користування ЕОМ протягом лише двох десятиліть повністю змінилися з огляду на стрімке поширення інформаційних технологій і популяризацію спочатку персональних комп'ютерів, потім онлайн-технологій, і вже на очах сучасної молоді – мобільних пристроїв. Ще два-три десятиліття тому студенти навчалися майже повністю так само, як і їх батьки і батьки їх батьків десятиліття та століття тому, маючи проблему доступу до новітніх джерел, але вмюючи користуватись бібліотеками, – тоді як сьогоденне покоління зустрілося з цілком іншими, іноді навіть протилежними проблемами.

Подібна ситуація, дещо відмінна від «просто складної», отримала у різних дослідників найменування «складність» (за термінологією російських і українських спеціалістів із теорії самоорганізації, що розуміють під цим терміном принципову, сутнісну складність як незводимість до простих явищ і факторів (Свирский, 2011) чи «понадскладність» (supercomplexity). Останнє поняття належить сучасному британському філософу освіти Рональду Барнетту, за поясненням якого складність (тобто «проста», звична вже складність) виникає як результат надмірного обсягу даних, ідей або ресурсів у межах відносно дискретно даної ситуації (коли, наприклад, лікар обтяжений інформацією про нові ліки або про нові методи медичного втручання, або ж має прийняти велику кількість пацієнтів за обмеженої час тощо), тоді як ситуація *понадскладності* характеризує виклики самим межам цієї ситуації. За таких умов той саме лікар вимушений, наприклад, виступати водночас і як менеджер коштовних ресурсів від імені держави, переосмислювати взаємини з пацієнтами на нових ринкових засадах чи переоцінювати своє звичне ставлення до «альтернативної медицини», – тобто, іншими словами, має змінювати самі фундаментальні світоглядні підвалини всієї своєї діяльності. Університет, продовжує Р. Барнетт, пов'язаний із понадскладністю, по-перше, як фактор, що частково винний в її виникненні (як заклад, що займався та займається виробництвом нових парадигм осягнення дійсності); по-друге, як агенція, закликає готувати молоде покоління до життя у світі понадскладності шляхом сприяння розвитку в його представниках відповідних якостей; а по-третє – з точки зору громадської та просвітницької ролі університету в розумінні та затвердженні понадскладності як глобального феномена (Barnett, 2000, p. 115–116).

Можна сказати, що саме ця обставина і здатна визначити перспективи розвитку в нашій країні вищої освіти в цілому та недержавної зокрема: *виховання людини, здатної жити у світі понадскладності – світі невизначеності та непередбачуваності*. Світі, в якому будь-яке «готове» знання, як уже зазначалося, виявляється неадекватним, і «інструкції» з ефективної та цілераціональної поведінки – чи то буденної та особистісної, чи то професійно-фахової – або відсутні (оскільки передбачити хід подій у VUCA-світі неможливо), або є принципово неповними та застарілими. Виявляється, що знання та навички, яких набуває випускник вищого навчального закладу,

вже не є вирішальними щодо його компетентності, – їх місце посідає скоріше вміння отримувати, створювати, формувати в собі *нові* знання та навички відповідно до потреб конкретних обставин. Іншими словами, в ситуації невизначеності та ризиків особливого значення набуває особистість людини, здатної жити та діяти за цих нових умов. Повертаючись до наведеного вище порівняння «масових» і «індивідуальних» господарських культур, можна сказати, що за доби модерну, за доби лінійності та відносної передбачуваності саме держава була наймогутнішим гравцем на полі вищої освіти, готуючи тисячі, десятки тисяч спеціалістів, здатних «здійснювати план», виконувати нормативи та реалізовувати існуючі стандарти, – тоді як за доби сучасності готувати можна лише вільних, творчих, відповідальних особистостей (Мелков, 2020).

До речі, можна навіть додати, що якісна відмінність між «складністю» і «понадскладністю» може витікати діалектичним чином із «простої» кількісної відмінності, коли *критично великий* обсяг інформації або кількість факторів, що впливають на процес, вимагають творчого, критичного, конкретнісного підходу з боку фахівця навіть без обтяження його виходом за межі суто професійної ситуації. Сумним, але показовим прикладом такого роду «понадскладності» може виступати аварія 1986 року на Чорнобильській АЕС та загалом становище з багатьма різновидами сучасної техніки: так, атомні реактори виникли та перший час застосовувалися переважно у військовій сфері, обслуговуючись персоналом, що був психологічно підготовлений до постійної праці у нештатних, нерегламентованих ситуаціях, – тоді як перехід експлуатації АЕС до менш універсально вихованого штатського персоналу став каталізатором виникнення численних небезпечних ситуацій внаслідок складнісного збігу одразу кількох факторів, але не в останню чергу – тієї обставини, що «звичайний» спеціаліст намагався некритично й нетворчо звести свою професійну діяльність до простого слідування нормам регламенту, які непередбачувані нештатні ситуації за визначенням не освітлювали та не освітлюють.

#### **4. Гуманістична складова вищої освіти та потенціал персоналістичного підходу**

Мабуть, не буде перебільшенням стверджувати, що завдання виховання творчих спеціалістів, здатних діяти в ситуації принципової

складності та непередбачуваності, вимагає все ж таки як звільнення сучасного університету з-під опіки модерністських лінійних методів і досягнення реальної автономності закладу вищої освіти за класичними західноєвропейськими зразками, так і реалізації в межах такого закладу дійсно особистісного підходу до організації навчального процесу. Державна школа здатна давати стандартні професійні навички, але навчити, за висловом Х. Ортеги-і-Гаскета, «бути культурним людиною» (Ортега-и-Гассет, 2005, с. 60), а не просто компетентним професіоналом, їй все ж таки трохи важко. Слід, до речі, підкреслити, що таке класичне визначення «місії університету», сформульоване іспанським мислителем майже століття тому, у 1920-ті роки, не є просто якоюсь мрією «гуманітарія», відірваного від життєвої практики, а ще більше актуалізується за наших часів і виступає реальною вимогою сьогодення. Зокрема, у нещодавній доповіді Римського клубу про цілі освіти для XXI століття ми бачимо звичні для нашої філософської традиції вказівки на необхідність виховання у випускників вищих навчальних закладів «критичного, незалежного і самостійного мислення» (von Weizsäcker E. & Wijkman, 2018, р. 196). Очевидно, що зробити це адміністративними методами практично неможливо: від спеціаліста можна вимагати слідувати стандартам і нормативам регламенту, але не можна вимагати критично ставитися до того ж самого регламенту відповідно до ситуації та творчим чином реагувати на цю останню, – так само як не можна примусити людину бути щасливою.

В якості практичного підтвердження затребуваності фахівця, що мислить критично і незалежно, на сьогоденному ринку праці можна послатися на результати опитування, що декілька років тому проводилося серед роботодавців Асоціацією американських коледжів і університетів. Згідно з цим результатом, найбільше значення для роботодавця мають міждисциплінарні якості випускника, що не зводяться до суто професійного, вузького кола знань і навичок: здатність писати та спілкуватися, здатність до роботи в команді, моральнісне прийняття рішень і самостійне мислення виступають особливо вартими уваги. 91 % опитуваних роботодавців висловили переконання в тому, що «продемонстрована здатність мислити критично, спілкуватися ясно та вирішувати складні проблеми більш важливі, ніж спеціальність [кандидата у працівники]» (Employers Judge Recent Graduates..., 2015).



Подібна картина лише ілюструє думку про те, що й основною функцією сьогоденного університету має виступати не «передача знань і навиків», а формування у студентів здатності здобувати знання та набувати навички самостійно, – завжди будучи готовим до зміни якщо й не стратегій, то хоча б тактичних прийомів своєї професійної діяльності, загалом до того, щоби жити та діяти у світі принципово нестійкому та невизначеному. Світ цей змінюється вкрай швидко, і змінюється він непередбачуваним чином, – а тому жодних «гарантованих» знань сучасний викладач студенту дати не в змозі. «Втрачає сенс, відходить у минуле доба професіоналів («професійно присвячених»), доба професій» (Босенко, 2004, с. 160), – отак дещо категорично та вельми оптимістично висловлювався з цього приводу вітчизняний педагог-філософ Валерій Босенко. На думку мислителя, ідея політехнізму, ідея всебічного розвитку людини приходить на зміну монотехнізмові, виступаючи антитезою до однобічної професійної підготовки.

Звичайно, мова сьогодні не може йти про якусь відмову від фахової сутності вищої освіти та про повсюдно-примусову переорієнтацію закладів вищої освіти на підготовку «універсальних творчих особистостей», з однаковим успіхом здатних набувати знання та працювати у будь-якій галузі господарства, – це виглядало би занадто утопічно (не кажучи вже про те, що будь-яка «примусовість» за такого підходу принципово неможлива). Так само, вміння та здатність працювати «не за регламентом» мають відноситися до дійсно складних і нерегламентованих ситуацій, – тобто «творча та критична» дія не може ототожнюватися з «умінням» обходити закон і діяти всупереч нормативам, а має ґрунтуватися на дусі закону: інакше кажучи, виховання особистості творчої та здатної критично й самостійно мислити виявляється водночас і вихованням особистості етичної, моральнісної.

Проблема цих «нестандартних» аспектів освіти полягає в тому, що їх наявність важко перевірити, вони не підлягають однозначній оцінці з точки зору їх якості, а також і чіткому опису у вигляді контракту при замовленні певних «освітніх послуг» – і тому, зокрема, загальноосвітні, філософські, гуманітарні предмети, на жаль, першими вилучаються з навчальних програм при переході до того, що прагматично йменується зараз «орієнтацією на результат», але насправді може виступити лише прагненням до тієї ж миттєвої

вигоди – за рахунок нехтування майбутнім (у тому числі й у сенсі факторів, що сприяють довгостроковим наслідкам будь-яких помилкових дій в умовах складного та непередбачуваного світу).

З точки зору змісту навчального процесу у закладі вищої освіти завдання полягає в тому, щоби підібрати вірний баланс між широтою та глибиною освітніх програм у вищій школі – щоби, допомагаючи студентам оволодіти необхідними знаннями та вміннями для конкретних професій і дисциплін, надати їм водночас і певні відомості про інші області знання та допомогти їм розвинути широкий кругозір, значний рівень загальної культури, отримуючи тим самим все необхідне для самостійного розвитку власної особистості, в тому числі у своїй професійній галузі. Про деяку діалектику тренування та навчання, про перехід від методик *інформування* (однобічного передання інформації з викладача до студента, тобто інструкування) до не тільки й не стільки *комунікації* («двоспрямованого» навчання, що передбачає залучення студентів в якості повноправних суб'єктів освітнього процесу, як то слідує й із нещодавнього доповнення Закону України «Про вищу освіту»), але й до третьої, синтетичної парадигми вищої освіти (*медіація*: полівекторне, різнобічно спрямоване навчання, яке має своєю пріоритетною метою сприяння самонавчанню та організацію такого самонавчання) говорять і британські автори Стівен Гоф і Вільям Скотт з Центру досліджень освіти і навколишнього середовища Університету міста Бат (Gough & Scott, 2007, p. 116–118).

Втім, не лише в Європі відчують необхідність подальшого розвитку вищої освіти у напрямі полівекторності та автономізації. Цікаво поглянути на ситуацію в Китайській Народній Республіці, що вона, як уже зазначалося вище, останніми роками пробує ставити акцент на становленні саме приватної освіти – після десятиліть державного монополізму, що за характером стандартизації та масовості набагато перевершував навіть стиль керування вищою освітою в СРСР. Починаючи з 1980-х років освітні реформи в Китаї дещо повільно, але все ж таки вірно рухаються в таких напрямках, як децентралізація, диверсифікація та проліферація, що виразно контрастують з гіперцентралізацією доби Мао. Саме в цей час виникають і перші в країні приватні заклади вищої освіти, які називаються «міньбань» (民办 – буквально: установи «народні», «громадські» чи «такі, що самостійно управляються»); перші такі установи

в результаті дефіциту ресурсів виникали без фінансування, без приміщень і навіть майже без викладацького складу. Проблема становлення китайських закладів недержавної освіти ускладнюється також і тим, що уряд КНР, у деякій подібності до України, з одного боку, намагаючись сприяти виникненню та розвитку університетів, з іншого – не дуже готовий поступитися своїми адміністративними функціями на користь таких закладів: за свідченням китайського автора, «приватна вища освіта в Китаї становила і становить собою складну проблему у плані контролю та самостійності. Приватні університети закликають послабити державний контроль. Урядові чиновники стверджують, що приватний сектор вимагає суворого нагляду та контролю» (Lin, 2004, р. 17).

Загалом, подібну суперечливу тенденцію позначають терміном «централізована децентралізація»: з одного боку, ЗВО наділяються сьогодні все більшою автономією, а з іншого – піддають суворому регулюванню заради забезпечення якості та підзвітності (Мок, 2006, р. 116). Все ж таки, незважаючи на невелику долю приватних університетів у вищій освіті КНР, виникнення та відносно успішний розвиток приватної освіти дозволяє дослідникам стверджувати, що саме цей напрям свідчить про те, що перехід від партійного авторитаризму до університетської автономії в цілому відбувся (Ding, 2008).

Подібний перехід має не просто формальний характер диверсифікації форм власності, а й безпосередньо відноситься до деформалізації змісту вищої освіти. І, перш за все, до її, так би мовити, демасофікації, характерної і для України, і для Китаю, і загалом до минулої доби модерну з її акцентом на стандартних професійних компетентностях. Саме недержавні університети можуть становити собою рушійну силу, авангард розвитку вищої освіти в цілому за тими напрямками, що їх, зокрема, окреслює південнокорейський дослідник К. Юн:

- від предметного знання до виховання моральної особистості;
- від стандартизації до автономії, диверсифікації та спеціалізації;
- від постачальника до споживача;
- від закритої освіти, яка здійснюється в межах аудиторій, до відкритої освіти протягом усього життя;
- від академічного сектантства до індивідуальної здатності та
- від кількісного зростання до якісного вдосконалення (Мок, 2006, р. 177).

Як стверджує вітчизняний науковець О. Л. Сидоренко у своїй докторській дисертації, присвяченій соціологічному аналізу феномена приватної вищої освіти, якщо державні навчальні заклади виконують замовлення держави, то приватні – замовлення суспільства, реалізуючи права батьків і права незалежних суб'єктів освіти, сприяючи тим самим становленню громадянського суспільства. Приватні заклади вищої освіти відрізняються також більш високим рівнем відповідальності за результати своєї праці, а їхній специфічний «мікроклімат» сприяє формуванню громадянськості, патріотизму, моральних принципів та ідеалів (Сидоренко, 2001, с. 13). Можна також згадати й високий рівень корупції у деяких державних університетах – в якості прикладу варто пригадати трагічний випадок, який стався з іноземною студенткою в одному з національних університетів Києва (Гончар, 2018), – тоді як заклади недержавні подібної загрози, як правило, позбавлені.

Більше того: з огляду на те, що в ситуації зростаючої інтернаціоналізації та віртуалізації системи освіти доступ до інформації «масового», знеособленого типу у студентів є практично необмежений, «конкурувати» викладачі приватних закладів вищої освіти мають навіть не стільки зі своїми колегами з державних університетів своєї ж країни, скільки з ресурсами Всесвітньої мережі, в якій сьогодні можна миттєво отримувати майже будь-яку інформацію та відомості практично з будь-якої сфери знання. Достовірність цієї інформації – це вже інше питання, яке слід розглядати (та роз'яснити студентам) окремо, – проте, в даному контексті «конкуренції» слід скоріше згадати виникнення масових онлайн-курсів, які можуть певною мірою становити собою новий, альтернативний варіант звичайної «аудиторної» форми вищої освіти.

Асинхронні курси, що вони найчастіше позначаються аббревіатурою МООС (Massive open online courses), є по-справжньому відкритими, практично не мають обмежень за кількістю учасників процесу і дозволяють їм займатися в будь-який час і в будь-якому місці, – тобто, за гнучкістю, деформалізованістю та демократичністю навчального процесу набагато перевершують навіть найбільш автономні недержавні заклади вищої освіти. Жодних крайніх термінів у теорії немає або майже немає: користувачі отримують доступ до відеолекцій і інших навчальних матеріалів – і освоюють їх у зручний для них час, виконуючи відповідно всі вправи та тести

на перевірку й закріплення знань. З іншого боку, вистачає у МООС і проблем, пов'язаних з не завжди оптимальною формою спілкування з однокласниками або викладачами (для чого іноді й уводяться терміни проведення того чи іншого курсу, щоби забезпечити формування хай і віртуальних, але все ж таки груп), а головне – з мотивацією студента дистанційної форми, якого ніщо не може змусити до успішного завершення навчання, крім власної вмотивованості дисциплінованості. Низькі показники успішності були характерні ще для неелектронних форм дистанційної освіти, і в онлайн-режимі справа нітрохи не покращилася: дослідження демонструють, що якщо на рівні старшокласників онлайн-курс завершують в середньому 27% учасників, то у студентів цей показник не перевищує 8%, а у аспірантів – 5% (Kizilcec et al., 2013, p. 3).

Власне, ми вже зазначали, що переваги та недоліки будь-якої форми навчання найочевиднішим чином пов'язані між собою, і при визначенні перспектив та стратегій розвитку недержавної вищої освіти в сьогоденній Україні мову слід вести про те, як мінімізувати всі можливі недоліки такої освіти та реалізувати всі її актуальні та потенційні переваги. Наприклад, характерні для недержавних закладів вищої освіти малі за розміром академічні групи можуть бути розглянуті й як недолік, передусім з економічних причин, не кажучи вже про ті сталі та звичні методики викладання, що сходять до доби масової освіти, – але якщо ми визнаємо за мету, за місію університету реалізацію індивідуального, персоналістичного підходу, то подібна нечисленність і камерність, навпаки, постане неабиякою перевагою. Завдяки меншій кількості студентів, що навчаються у недержавних університетах, викладач, який працює в таких закладах, може дозволити собі практикувати особистісний, гуманістичний підхід, – тобто, здійснювати навчальний процес, корегуючи свої програми та методики з інтересами та здібностями кожного конкретного студента, а не з загальнообов'язковими і вкрай формалізованими вимогами міністерства або іншого контролюючого органу. Гуманістичність освіти, її орієнтація на людину, а не на інтереси держави (Мелков, 2012), виявляється оптимальною умовою реалізації сучасним вищим навчальним закладом місії формування загальнолюдської культури, загальної особистісної компетентності, поряд із професійними навичками і засадами науково-дослідної діяльності.

На мій погляд, особливої актуальності необхідність упровадження у вищій освіті персоналістичного підходу набула саме в наші дні, завдяки пандемії Covid-19 та стрімким – і значною мірою неочікуваним – процесам цифровізації освіти та переходу до дистанційних форм навчання, які стали наслідком застосування карантинних обмежень як на наших теренах, так і у більшості країн світу. З одного боку, пандемія виявилася свого роду каталізатором, прискоривши дію тих об'єктивних факторів, які мали би змусити освітян до приблизно таких само трансформацій, але протягом дещо більшого періоду часу. З іншого боку, не буде, мабуть, значним перебільшенням сказати, що багато хто із фахівців виявився не готовим достатньою мірою до праці та до навчання у дистанційному режимі. І справа тут не тільки й не стільки у можливості доступу до сучасних комп'ютерних приладів, до мережі Інтернет та у необхідності окремого навчання як використанню платформ дистанційної освіти, так і певним методикам проведення занять у незвичній формі.

Мова йде ще й про необхідність виступати в якості повноцінного суб'єкта своєї власної життєдіяльності, вміти ефективно планувати свою працю та свій режим дня, самоорганізовуватися та проявляти певну самодисципліну – тобто, примушувати себе до праці чи навчання, не очікуючи відповідного впливу від зовнішніх факторів. Тобто – маємо ту ж саму ситуацію, яка була описана вище по відношенню до асинхронних курсів МООС та інших форм онлайн-навчання чи неформальної освіти – з усіма притаманними їм перевагами та недоліками, з яких впливає й значний відсоток слухачів, які не знаходять у собі достатньої дисциплінованості для того, щоби успішно виконати всі завдання та завершити вивчення того чи іншого вільно обраного предмету. І навіть така особливість цих видів неформальної освіти, як відсутність чітко встановлених термінів виконання завдань, може обернутися певним недоліком – з огляду на те, що лише власна сумлінність і самоорганізованість здатні «примусити» до праці.

Дійсно, багато українських студентів і викладачів виявилися не до кінця готовими працювати та навчатися в автономному – й у тому числі онлайн-овому – режимі саме тому, що звикли скоріше до лінійних, командно-адміністративних методів роботи та навчання. Ці останні зарекомендували себе ефективними та були повністю виправдані за доби Модерну, яка вимагала однастайності, стандартизації та масовізації, але виявилися не здатними впоратися з настановами вище

ситуації нелінійності та невизначеності, характерної для описуваного вище VUCA-світу яка потребує принципово іншого – індивідуального, особистісного підходу (зокрема й у сфері вищої освіти). Інакше кажучи – автономності кожного суб'єкта освітнього процесу. Зрозуміло, що йдеться не лише про автономію закладу вищої освіти від адміністративних закидів урядових органів, за інерцією схильних регламентувати та формалізувати навчальний процес аж до останніх дрібниць, але й про автономію кожного студента та викладача, про формування в них належного рівня самосвідомості та самодисципліни, які нівелюють потребу у будь-якій зовнішній регламентації. На жаль, у вітчизняних реаліях і викладач, і студент звикли звертатися та бути частиною певної маси, тоді як сьогодні на порядку денному постає питання про індивідуальне навчання та безпосереднє міжособистісне спілкування (що воно, як це не парадоксально, може бути відсутнім при аудиторному відвідуванні занять і присутнім у спілкуванні в дистанційній онлайн-формі). Звичайно, приватні заклади вищої освіти стикаються з цими проблемами не менш виразно, аніж державні, проте – можна висловити припущення, що ситуація, яка склалася на сьогодні та яка вимагає принципово іншого підходу до освіти та до життєдіяльності в цілому, ніж ті, які були характерні для доби модерну з її централізацією та які значною мірою продовжують виступати в якості імперативів діяльності державних органів, – ця нова ситуація становить собою водночас і виклик, і великий шанс для розвитку саме приватних і автономних закладів, для реалізації властивого їм потенціалу гуманістичного, людиномірного, персоналістського підходу.

\* \* \*

Таким чином, в якості підсумку можна зробити висновок, що недержавна вища освіта, історія становлення якого на території України є поки що недовгою і недостатньо ще вкоріненою в культурних традиціях, проте з філософської точки зору дозволяє оптимістично оцінювати перспективи її розвитку незважаючи на не дуже сприятливу демографічну й економічну ситуацію. Нездатність держави, орієнтованої на використанні лінійних підходів епохи модерну і на командно-адміністративні методи стандартизації, забезпечити ефективне виконання університетами місії виховання у студентів загальної культури, яка дозволяла б діяти в умовах складності і непередбачуваності сучасного світу глобалізації, тобто в умовах принципової відсутності готових і гарантованих рішень і «професійних

компетентностей», – ця нездатність обертається для приватних ЗВО реальним шансом взяти курс на реалізацію гуманістичного, людиномірного підходу в освіті, орієнтованого на конкретне мислення, на врахування особистості кожного студента і на визнання його справжнім суб'єктом освітнього процесу.

Щоби навчити студента мислити критично, мислити самостійно, мислити конкретно, потрібно так само конкретно – всебічним, персоналістичним – чином підходити і до процесу навчання, і до формування навчальних програм. Зрозуміло, така постановка питання виявляється здебільшого теоретичною і далекою ще від повного свого втілення на практиці, – проте саме вона може визначати собою перспективи розвитку недержавної вищої освіти в нашій країні, завдяки більшій гнучкості та автономності приватних університетів у порівнянні з державними.

### Список використаних джерел

1. Андрей Кураев. Язычество – вечный аспект религиозной жизни. *Российская газета*. URL: <https://rg.ru/2013/05/15/kuraev-poln.html> (дата звернення: 03.07.2021).

2. Астахова В. І. Приватна вища освіта України напередодні свого чвертьвікового ювілею. *Вища освіта України*. 2015. № 3. С. 14–18.

3. Бідзюра І. П., Грабовенко Н. В. Навчальні заклади приватної форми власності в українській системі освіти: історія і сучасність. *Проблеми модернізації України. Вип. 8. Актуальні проблеми модернізації недержавного сектору вищої освіти в Україні у контексті світових тенденцій і національної практики* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 30-річчю МАУП, 11 квітня 2019 р. Київ : Вид. дім «Персонал», 2019. С. 15–17.

4. Босенко В. А. Воспитать воспитателя. Заметки по философским вопросам педагогики и педагогическим проблемам философии. Киев : Всеукраинский союз рабочих, 2004. 352 с.

5. Вища освіта в Україні у 2019 році. *Державна служба статистики України*. URL: [http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2020/osv/vush\\_osv/vush\\_osv\\_19.xls](http://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2020/osv/vush_osv/vush_osv_19.xls) (дата звернення: 03.07.2021).

6. Высшее образование в немецкой и русской традициях / под ред. М. В. Богуславского. Ижевск : Институт компьютерных исследований, 2016. 284 с.

7. Головатий М. Ф. Політико-правова та суспільно-соціальна інституціоналізація недержавного сектору вищої освіти в Україні: стан та проблеми вдосконалення. *Проблеми модернізації України. Вип. 8. Актуальні проблеми модернізації недержавного сектору вищої освіти в Україні у контексті світових тенденцій і національної практики* : матеріали Міжнародної



науково-практичної конференції, присвяченої 30-річчю МАУП, 11 квітня 2019 р. Київ : Вид. дім «Персонал», 2019. С. 18–20.

8. Гончар Є. Вона вбивала і буде вбивати: корупція в національному медуніверситеті. *Українська правда*. 19.02.2018. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2018/02/19/229080/> (дата звернення: 03.07.2021).

9. Грицай Я. О. Частное образование в контексте философии образования XXI века. *Научный взгляд*. 2016. № 6 (27). С. 40–45.

10. Добрянський В. А. Приватна освіта як соціокультурний феномен. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2007. № 5. С. 16–21.

11. Домонтович В. Университетские годы. *Хроніка 2000. Наш край*. 1993. Вип. 1–2 (3–4). С. 136–148.

12. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 03.07.2021).

13. Зінченко В. В. Моделі філософії освіти в інтернаціональних формах менеджменту освіти. Специфіка континентальної європейської освітньо-наукової системи. *Філософія освіти. Philosophy of Education*. 2015. № 2. С. 153–181.

14. Кант И. Ответ на вопрос: Что такое Просвещение? Пер. с нем. Собр. соч. : В 8 т. Т. 8. М. : Чоро, 1994. С. 29–37.

15. Ковалёва Т. М., Суханова Е. А., Гулиус Н. С. Переход к тьюторской модели современного университета: предпосылки, прецеденты, задачи управления. *Университетское управление: практика и анализ*. 2017. Т. 21. № 6. С. 101–113.

16. Кризь терни... Нариси становлення приватної вищої освіти в Україні / під ред. В. І. Астахової. Харків : Вид-во НУА, 2001. 354 с.

17. Кураев А. Соблазн неоязычества : монография. Москва : [б. и.], 1994. 128 с.

17. Мелков Ю. О. Вища освіта в умовах складності та невизначеності світу: постнекласичні стратегії розвитку та особистісний вимір. *Міжнародний науковий журнал «Університети і лідерство»*. 2020. № 1 (9). С. 62–77. DOI: <https://doi.org/10.31874/2520-6702-2020-9-1-62-77>

18. Мелков Ю. О. Идеал і мета освіти в ієрархії культурних цінностей. *Філософія освіти*. 2012. № 1–2. С. 211–222.

19. Михайліченко М. В. Приватні вищі навчальні заклади: функціонування та управління у контексті демократизації. *Науковий вісник. Серія «Філософія»*. Вип. 48 (Ч. II). Харків : ХНПУ, 2017. С. 138–149.

20. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета. Пер. с исп. Мн. : БГУ, 2005. 104 с.

21. Петров М. К. История европейской культурной традиции и её проблемы. М. : РОССПЭН, 2004. 776 с.

22. Свирский Я. И. Инновация и сложностное мышление. *Синергетическая парадигма: синергетика инновационной сложности* / отв. ред. В. И. Аршинов. М. : Прогресс-Традиция, 2011. С. 300–312.

23. Сидоренко О. Л. Приватна вища освіта як соціальний інститут : автореферат дис. ... д-ра соціологічних наук. Харків, 2001. 32 с.
24. Скотт Дж. Благими намерениями государства. Почему и как проваливались проекты улучшения условия человеческой жизни. Пер. с англ. М. : Университетская книга, 2005. 576 с.
25. About the University of Cambridge: Early records. *University of Cambridge*. URL: <https://www.cam.ac.uk/about-the-university/history/early-records> (дата звернення: 03.07.2021).
26. Barnett R. Reconfiguring the University. *Higher Education Reformed* / ed. by Peter Scott. London and New York : Falmer Press, 2000. P. 114–129.
27. Bennis W., Nanus B. Leaders: Strategies for Taking Charge. N. Y. : Harper & Row, 1985. XVI. 244 p.
28. Ding X. Policy Metamorphosis in China: A Case Study of “Minban” Education in Shanghai. *The China Quarterly*. September 2008. № 195. P. 656–674.
29. Employers Judge Recent Graduates Ill-Prepared for Today’s Workplace, Endorse Broad and Project-Based Learning as Best Preparation for Career Opportunity and Long-Term Success. *Association of American Colleges & Universities*. January 20<sup>th</sup>, 2015. URL: <https://www.aacu.org/press/press-releases/2015employerstudentsurveys> (дата звернення: 03.07.2021).
30. Gough S., Scott W. Higher Education and Sustainable Development : Paradox and possibility. London, New York : Routledge, 2007. XIV. 194 p.
31. Kizilcec R. F., Piech Ch., Schneider E. Deconstructing Disengagement: Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses. *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*. Stanford University. 2013. 10 p. URL: <https://web.stanford.edu/~cpiech/bio/papers/deconstructingDisengagement.pdf>
32. Lin J. China: Private Trends. *International Higher Education*. 2004. № 36. P. 17–18.
33. Mielkov Yu. Human-Dimensionality and Values of Higher Education: Strategies for The Future of Complexity and Sustainable Development. *Філософія освіти / Philosophy of Education: науковий журнал*. 2019. Т. 24. № 1. P. 79–96.
34. Mok K. H. Education Reform and Education Policy in East Asia. London ; New York : Routledge, 2006. XIV. 258 p.
35. Schultheis F., Roca i Escoda M., Cousin P.-F. (dir.). Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l’enseignement supérieur européen. Paris : Raisons d’agir, 2008. 240 p.
36. Weizsäcker E. von; Wijkman A. Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet – A Report to the Club of Rome. N. Y. : Springer Verlag, 2018. 220 p.