

Університетська автономія



Національний університет
“Киево-Могилянська Академія”



Дух і Літера

№ 19

Університетська автономія

* спеціальний випуск *

КИЇВ

Національний університет "Киево-Могилянська академія"
Центр європейських гуманітарних досліджень

Збірник наукових статей, присвячених питанню університетської автономії та проблемам її впровадження у вітчизняних університетах. У статтях, що увійшли до збірника, проблема висвітлена в контексті українських реалій, з точки зору теорії університету, спираючись на закордонний досвід. Книга пропонується увазі тих, кому небайдужа доля вищої освіти в Україні.

Редакційна колегія

П'єр Аснер (Франція)	Надія Нікітенко
В'ячеслав Брюховецький	Мирослав Попович
Пол Валлієр (США)	Євген Рашковський (Росія)
Андрій Васильченко	Костянтин Сігов
Валентин Гусєв	Вадим Скуратівський
Юрій Вестель	Сергій Стельмах
Євген Захаров	Марина Ткачук
Михайлина Коцюбинська	Олександр Філоненко
Сергій Кримський	Леонід Фінберг
Віктор Малахов	Ютта Шеррер (Німеччина)
Жорж Ніва (Швейцарія)	Роман Шпорлюк (США)

Упорядники

Сергій Квіт Георгій Касьянов Тетяна Ярошенко
Костянтин Сігов Леонід Фінберг

Редакція

Вчений секретар:	Олексій Сігов
Літературне редагування:	Валерія Богуславська, Наталя Анікієнко Наталя Ксьондзик
Художнє оформлення:	Ірина Пастернак
Комп'ютерне макетування:	Юрій Кореньяк

Видання здійснене за сприяння Міжнародного фонду «Відродження» та Посольства США в Україні

НаУКМА, 5 корпус, кім.210
вул. Волоська, 8/5, м. Київ, 04070, Україна
тел./факс: 425-60-20, e-mail: chasopys.dil@gmail.com
<http://www.duh-i-litera.kiev.ua>

ЗМІСТ

В'ячеслав Брюховецький. На шляху до автономії 6

АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТУ. УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Сергій Квіт. Алгоритм університетського розвитку 12

Георгій Касьянов. Університетська автономія в Україні:
спроба практичного впровадження 31

Катерина Максим. Автономія – основоположний
принцип діяльності європейських університетів.
Досвід і підходи до впровадження 63

Тетяна Ярошенко. Бібліотека – серце Університету:
Синергія поступу в Суспільстві Знань 70

Ірина Кучма. Відкритий доступ до
науково-освітніх інформаційних ресурсів 80

Михайло Мінаков. Дійсність Університету:
Між науковим універсалізмом та
українським трайбалізмом 84

Тарас Добко. Академічна культура як необхідна
передумова ефективного управління
сучасним університетом в умовах автономії 93

Ярослав Ганіткевич. Чи будуть в Україні європейська
автономія та самоврядування університетів? 103

Олексій Сігов. Огляд конференції
“Управління університетом і університетське
самоврядування за умов автономії” 116

ІДЕЯ УНІВЕРСИТЕТУ

- Костянтин Сігов.* Ідея Університету і
Могилянський палімпсест 127
- Ярослав Пелікан.* Справа і бізнес університету
(Переклад з англійської: *Лариса Карачевцева*) 137
- Ярослав Пелікан.* Університет як підстава для
надії на майбутнє 145
- Ярослав Пелікан.* Поширення знань через
видавничу діяльність
(Переклад з англійської: *Дарина Морозова*) 158
- Сергій Посохов.* Університети Російської імперії
другої половини ХІХ – початку ХХ ст.:
міркування на тему автономії 172
- Стів Фулер.* Що робить університети унікальними?
Оновлення ідеалу для доби підприємництва 195
- Стів Фулер.* Віднайдення місця для критичних
інтелектуалів в університеті: відновлення
після спустошень постмодерної доби 222
- Ежи Аксер.* Незалежність від міста
(Переклад з польської: *Микола Косицький*) 245

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

- Стефані Міньюо Жерар.* Хто керує університетами
Франції? Парадоксальна перемога
дорадчого лідерства 251
- Лі-Чан Чанг.* Автономія університетів та їхнє фінансування:
приклади Англії та Тайваню 275

<i>Іманол Ордоріка. Межі університетської автономії: влада і політика в Національному Автономному Університеті Мехіко (УНАМ)</i>	<i>307</i>
<i>Дж. Ді, А. Хенкін та Дж. Цін-Хва Чен. Автономія факультету: перспектива Тайваню</i>	<i>341</i>

БІБЛІОГРАФІЯ

<i>Connelly, John. Captive university: the Sovietization of East German, Czech and Polish higher education, 1945 – 1956, – The University of North Carolina Press, 2000. Ольга БУРА</i>	<i>357</i>
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	362
TABLE OF CONTENTS	364

В'ячеслав БРЮХОВЕЦЬКИЙ

ПЕРЕДМОВА

НА ШЛЯХУ ДО АВТОНОМІЇ

Людина природньо вільною визріває лише в умовах свободи, як солодкий виноград визріває лише в благодатних сонячних променях.

Важливим, однак тільки функціональним, покликанням університету є передати студенту певну кількість набутих протягом кількатисячолітньої історії людства знань і навчити ефективно працювати з дедалі навальнішим сучасним інформаційним потоком. Проте фундаментальне призначення університету – допомогти молодій людині пізнати себе, визначити ту сферу діяльності, до якої в ній закладено здібності, тобто розкрити талант, що Вищою Силою дається кожному homo sapiens. А для цього, виявляється, замало просто лекцій, семінарів, колоквиумів, тестів, іспитів, заліків тощо. Тут найпитомішим засобом досягнення мети стає насичене інтелектуально та динамічне соціально університетське середовище, де основним принципом виступає свобода самовираження. В таких умовах і працюють кращі вищі школи світу, незалежні від впливу держави, політичної кон'юнктури та "грошових мішків". Добре, уточнимо. Оскільки повна незалежність нереальна (пам'ятаємо ще зі школи загалом слушне: «жити в суспільстві й бути вільним від нього неможливо»), то цю якісну характеристику вірогідніше називати університетською автономією. Повторюся: справжні університети мають незаперечну автономію (включно навіть з територіальною суверенністю), і це сприймається демократичним суспільством як аксіоматична ознака університетських засадничих привілеїв.

У пострадянській Україні вперше визначення *автономність університету* з'явилося 1992 року в Статуті університету "Кієво-Могилянська академія". Як непросто було пояснювати державним службовцям від освіти, що таке автономія університету... Посилання на *Magna Charta* викликало у них, перепрошую,

утробний спротив. Але страх перед тим, що відродження УКМА благословив колишній головний ідеолог КПУ, а потому – перший Президент незалежної України, своє зробив. Термін пропустили в обіг, лише в дужках *автономний* тавтологічно “розшифрували” *самоврядний*. Потім ще кілька університетів ввели це означення в свої статuti. Проте реально ніякої автономності чи самоврядності в повному розумінні цих понять жоден університет України не має. Більше того, як і в інших сферах державного будівництва, чиновники за кілька років, особливо з приходом до влади Кучми-Табачника, оговталися. Почалася повзуча ревізія свобод, які виборів на той час Національний університет “Києво-Могилянська академія”. Звісно, все відмінити вже було неможливо – адже ми від 1992 року відразу запровадили в навчальному процесі практично всі принципи, які згодом лягли в основу так званого “Болонського процесу”. І головне – це давало видимі результати. Навіть найпослідовніші опоненти нашої діяльності не могли заперечити переваг НаУКМА в організації прийому студентів, сутності нашого навчального процесу, якості університетської корпорації (об’єднання спудеїв та професури), модерності підходу до створення реального університетського середовища.

Проте можемо констатувати, що засадничі принципи університетської автономності не дістали свого послідовного розвитку. Ми сподівалися, що держава довірить нам взяти на себе відповідальність щодо реально самостійного формування навчально-наукового процесу, визначення змістових пріоритетів у навчальних планах, запровадження неформалізованого студентського самоврядування тощо. Особливого значення в тих умовах набувало приведення структури рівнів освіти до прийнятих у світі стандартів. Ми першими ввели безальтернативну дворівневу вищу освіту: бакалавр – магістр. Але змушені були створити кілька однорічних програм підготовки спеціалістів, бо, через різні формальні причини, не діставали дозволу на відкриття магістерських студій у певних напрямках, хоч готові були нести відповідальність за рівень підготовки наших випускників.

Особливо показово тут виявилася доля магістерської програми з журналістики. На моє глибоке переконання (як випускника відповідного факультету КДУ, а потім газетяра), підготовка в цій галузі в Україні здійснюється принципово

непродуктивно. Я вважаю, що бакалаврат з журналістики провадити немає ніякого сенсу в силу його неефективності. Треба створювати дворічну магістерську програму, на яку з будь-якої бакалаврської програми дозволити вступати випускникам, котрі показали здібності до цього роду діяльності. Ця концепція (а за нею працюють найкращі в світі відповідні програми) викликала настільки шалений спротив, що я змушений був провести прес-конференцію, на якій оголосив про відкриття магістерської програми з журналістики без відповідної ліцензії (це єдиний такий випадок за всі роки мого керівництва НаУКМА) і попросив у журналістів підтримки. Лише після цього ми дістали ліцензію...

Не менш показовими є й наші зусилля, спрямовані на відкриття докторських програм (те, що в світі іменується PhD і до чого Україна вже безальтернативно має прилучитися в 2010 році). Стандартні радянського типу аспірантура й докторантура нас не задовольняли від самого початку, але нічого змінити не вдавалося, бо держава тут контролює все до найменших деталей. І постійно ускладнює формальний бік справи¹, а не збирається довірити університетам удосконалення змістових компонентів. А це, між іншим, не просто зміна назв, подібно до того, як відбувся механічний поділ програми спеціаліста на дві – бакалавра і магістра: просто традиційну п'ятирічку, нічого сумняшеся, арифметично поділили на чотирирічку й одnorічку, так і не досягнувши в багатьох випадках, що йдеться про якісно відмінну підготовку студентів. Те саме може статися і з докторським студіями, якщо не визріє усвідомлення, що це зовсім не наші аспірантура та докторантура... Єдиним втішним моментом тут є те, що Львівський національний університет ім.Івана Франка та НаУКМА на свій страх і ризик та на кошти від західних фондаций запроваджують PhD-програми як експериментальні. Проблема в майбутньому полягатиме в тому, чи вважатиме міністерство за потрібне розповсюджувати і запроваджувати наші результати цього піонерського проекту. Ми маємо прикрі спогади про наш досвід створення фахових магістерських програм – нікого це не цікавило...

Усі подібного роду перипетії спонукали мене на розширеній Колегії МОН 24 березня 2005 року виступити з ініціативою проведення експерименту з надання групі університетів

можливості запровадити реальну автономію, включно з правом надавати не державний диплом, а університетський, який би за вагомістю прирівнювався до державного. Саме університет стає головним гравцем на освітньому полі, саме він визначає правила гри (звісно, в принципових межах Закону про вищу освіту), саме він визначає необхідні компоненти навчальних програм відповідно до власної моделі випускника, видає дипломи, присвоює наукові ступені та вчені звання з відзначенням відповідними документами. Університет здобуває фінансову свободу в межах коштів, виділених державою, але без тої дріб'язкової й навіть образливої² зарегульованості, яка панує сьогодні й не просто не спонукає до ефективної діяльності, а примушує лише сліпо, а ще краще сказати – тупо, виконувати безконечної кількості інструкції. Причому йшлося про те, що цей експеримент запроваджується на п'ять років, після чого узагальнені висновки будуть подані до Кабінету міністрів та Верховної ради з метою внесення необхідних змін до законодавства та інших чинних регулятивних актів.

Присутній на засіданні Колегії МОН Президент України моментально зреагував на мою ініціативу й запропонував за п'ять днів підготувати проект указу, який він зголосився підписати. Ми оперативно створили консорціум з восьми університетів³, саме з тих, які виявили зацікавлення участю в експерименті. Міжнародний Фонд Відродження надав грант на підтримку підготовки програми експерименту. Роботу розпочали енергійно, хоча зрозуміло, що підготувати проект указу за п'ять днів неможливо – численні узгодження в міністерствах. Після всіх бюрократичних поневірянь ми одержали результат – міністерства економіки, юстиції та фінансів опротестували проект експерименту. Якщо узагальнити висновок – проект не відповідає чинному законодавству України. Спершу треба внести зміни до Закону про вищу освіту, а потім можна буде дозволити експеримент... На питання: «Кому тоді потрібен буде експеримент і чи хтось сьогодні вже знає, які саме зміни треба внести до законодавства?» – нам зверхньо й поблажливо кидали: «Працюйте...».

Ми працювали. Надія зажеврила, коли в перебіг підготовки експерименту вдалося залучити тодішнього віце-прем'єра з гуманітарної сфери В'ячеслава Кириленка. Здавалося, справа може зрушити з місця. Проте змінився уряд, і в нового віце-

прем'єра виявилися інші плани. Спершу в наш консорціум «зверху» було запропоновано включити ще два університети – Київський та Харківський політехі. Ми погодилися. Проте дуже швидко з'ясувалося, що ці навчальні заклади просто не розуміють, що ми пропонуємо в експерименті, й фактично заперечують його сутнісні характеристики. Тобто відомий хід політтехнологів – треба влитися в процес, щоб його зруйнувати. І так би воно й сталося, але тут оголошено позачергові вибори. Кабмін змінює тактику. Треба підтримати ініціативу експерименту. То Секретаріат Президента не зміг його запровадити, а ми готові це здійснити¹. Товариш Табачник 31 серпня з екрану каналу ICTV навіть заявив приблизно таке: «Ось Брюховецький хоче, щоб був експеримент щодо автономії університетів. Я вас порадую: уряд запровадить такий експеримент, і в нього включено Києво-Могилянську академію». Чого не пообіцяєш перед виборами... Крім того, примусь робити добру справу не тих, що прагнуть її робити, а тих, кого призначимо... Результат наперед відомий!

Проте слід зауважити, що майже три роки нашої спільної діяльності в галузі гіпотетичного експерименту не виявилися марними. Кілька конференцій, нарад, семінарів з цього приводу дали свої плоди. Сьогодні ця проблема вже не є екзотичною на освітньому полі. Її також не можна проігнорувати, вона дозріває до свого вирішення. Одною зі знакових подій на цьому шляху є й публікація нашого збірника, який допоможе глибше осмислити сутність університетської автономії і, безперечно, наблизить реалізацію ініціативи, з якою виступив наш консорціум.

ПРИМІТКИ

¹ Про незупинну «новотворчість» чиновників свідчить багато свіжих вимог до дисертантів, наприклад, необхідність серед інших документів подавати до спецради, а потім і до ВАКу копію паспорта; але не просто копію, а завірену... Уявляєте, як піднесеться якісний рівень дисертацій від цього нововведення!

² Тому у 2006 році група українських ректорів, а також представник Секретаріату Президента, відповідальний за підготовку проведення експерименту, за фінансової підтримки Міжнародного Фонду Відродження відвідали Кембрідж. Цей знаменитий університет є приватною установою, і тим не менше уряд Великобританії на 85% фінансує його (причому таки справді *фінансує!*) і цікавиться лише результатами університетської діяльності, а не здійснює дріб'язкової

опіки. На моє питання, як же це можливо, що бюджетні державні гроші використовуються на розсуд університетської адміністрації, ректор Кембріджу відповів, що тут запорукою є довіра уряду до університету. Коли ж я переадресував цю тезу нашому державному службовцю, він відпарировав, що ні в Конституції України, ні в Законі про вищу освіту термін *довіра* не присутній...

³ Крім НаУКМА, до консорціуму ввійшли державні заклади освіти – Львівський національний університет ім.Івана Франка, Дніпропетровський національний університет, Харківський національний університет ім.В.Каразіна, Донецький національний університет, Чернівецький національний університет ім.Ю.Федьковича, а також два приватні – Український католицький університет (Львів) та університет “Крок” (Київ).

⁴ Таку аргументацію висунули на одній теледискусії передвиборного часу міністр освіти і науки та віце-прем’єр з гуманітарних питань. Воно ніби виглядало й правдиво, бо цим займався вже згадуваний раніше представник Секретаріату Президента, але заперечення щодо проекту Указу прийшло саме з Кабінету міністрів! Моя репліка щодо цього була просто проігнорвана.

АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТУ. УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ

Сергій КВІТ

АЛГОРИТМ УНІВЕРСИТЕТСЬКОГО РОЗВИТКУ

Університетська автономія та системна криза

Протидія запровадженню університетської автономії в Україні не носить організованого характеру. Тобто ніхто в принципі не проти. Ідея добра, гарно звучить. Але, з іншого боку, кому потрібні зайві проблеми? На заваді її здійсненню стоїть певний тип мислення, який століттями культивувався у провінційній Україні. Для того, щоб провести якісь реформи, мало цього хотіти, чи навіть дуже хотіти – в них потрібно мати органічну потребу. Українська державна система не має потреби ні в яких змінах з однієї простої причини: вона досі внутрішньо почуває себе частиною більшої системи, якою був СРСР. Попри наявну незалежницьку риторику, вона підсвідомо очікує, що за неї не лише візьме відповідальність, а й подумає хтось інший. Значною мірою звідси випливають сподівання на ЄЄП, Євросоюз чи НАТО. Із цією анахронічною вторинністю також пов'язане явище потрійних стандартів, коли людина говорить одне, думає інше, а вчиняє залежно від ситуації.

З погляду функціонування цілої системи найбільше занепокоєння викликає нова пострадянська якість несамодостатності. Понад двадцять років (від горбачовської перебудови) Україна перебуває в стані «трансформації» і має «перехідний» статус. Слово «перехід» передбачає рух з однієї точки в іншу, або ж саму динаміку, протилежну статичному способу існування. У нашому ж разі мова йде про рух, метою якого є ухилення від будь-якого руху. Ми звертаємо увагу на алгоритм розвитку сучасного університету тому, що саме ця інституція вважається сьогодні джерелом ідей і технологій для суспільного та економіч-

ного розвитку. Необхідно дати собі звіт, в якому стані перебуває сучасна Україна. Тобто вийти за межі постімперської парадигми, яка зокрема включає в себе ідентифікацію зі здобутками радянської науки. Це дійсно була конкурентоспроможна наука. Поруч із вищою освітою, вона добре забезпечувала потреби комуністичної системи. Але після 1991 р. з організаційного погляду не було запропоновано нічого принципово нового.

У ХХІ ст. Україна зовсім не має часу на роздуми, тим більше, на чергове коло руху за узвичасною схемою національного відродження. Простір і час стискаються, всі процеси відбуваються надзвичайно швидко. Тепер суто технологічні ідеї, управлінські рішення та здатність інноваційно мислити стають частиною того, що ми називаємо національною ідеєю. Поруч з тим, метою сучасної української державної системи залишаються самозбереження та корупційні інтереси. В неї відсутній мотив суспільного служіння. Якщо ми спробуємо виявити алгоритм розвитку сучасного університету, то побачимо, що вища школа є тим, на що спирається суспільство в широкому, навіть глобальному значенні цього слова. Адже в сучасному світі неможливо жити окремо від інших і не конкуруючи з іншими. Неконкурентоспроможна система вмирає і стає частиною іншої, більш успішної та динамічної системи.

Перед тим, як перейти до розгляду цього алгоритму, зазначимо, що інноваційний характер університетів не входить у конфлікт з їхньою консервативною природою. Навпаки, міцні традиції є запорукою професійної ефективності. Британські учасники семінару з питань університетської автономії у Кембріджі у лютому 2006 р. підкреслювали: для того, щоб університет успішно розвивався, потрібні три речі – традиції, люди і довіра. Термін “університетська автономія” не часто вживається у фаховій літературі стосовно західних вищих навчальних закладів. Він фігурує головним чином для порівняння досвіду західних держав і тих країн, які висловлюють бажання мати сучасні університети. Вважається, що не існує іншого способу організації університетського життя, окрім автономії. В Європі проблема університетської автономії розглядається переважно у контексті історичних традицій, або коли дослідники вбачають якусь загрозу для неї з від тих чи інших кроків національного уряду. У США більше ведеться мова про академічні свободи.

Контури глобального університету

Для того, щоб з'ясувати алгоритм університетського розвитку, спробуємо звернутися до фахової літератури, виданої у новому тисячолітті. Переважно спиратимемося на американський досвід, важливий для України з двох причин. По-перше, американські університети більше за інші почують себе у глобальному контексті. По-друге, Українська держава усувається від вирішення проблем вітчизняної вищої освіти. Існують об'єктивні проблеми, як-от неможливість виділити належне бюджетне фінансування освітній галузі. Але водночас вона не хоче дозволити самим університетам дати собі раду. Тому ринковий досвід вищих навчальних закладів США може якнайкраще стати у пригоді.

Ірраціональна складова є тим, що відразу привертає увагу. Кожний університет являє собою втілення певної ідеальної інституції. Він існує там, де живе ідея університету, яка у свою чергу поєднується з академічними свободами. Концепт академічної свободи – свобода досліджувати, експериментувати, висловлюватися, не зважаючи на догми офіційної влади, походить з Класичної Греції. Відзначається, що сьогодні всі вільні нації на Сході і Заході визнають академічну свободу основною засадою, на яку спираються навчання і дослідницька праця [2; 105]. Розвиток академічних свобод розглядається у тісному зв'язку з іншими демократичними цінностями, адже університет є частиною суспільства. Тому, потрапляючи до університету, людина виховується в атмосфері активної відповідальності за ціле суспільство.

«Президентська декларація про громадянську відповідальність вищої освіти» – одна з багатьох ініціатив академічної громади. У цьому разі йдеться про ініціативу президентів американських ВНЗ, яка була започаткована разом із представниками неурядових організацій та органів державної влади [6; 1]. Представники тих багатьох університетів, які підписалися, зобов'язуються просувати демократичні принципи і вірять, що їхні заклади й надалі залишатимуться архітекторами процвітаючої демократії. Найцікавішим є те, що сам документ складений не у декларативній формі, а у вигляді запитань. Це означає, що президенти університетів, студенти, викладачі, адміністрація повинні постійно давати відповіді на питання про те, наскільки корпоративна культура, навчальний процес, розвиток студентської кар'єри,

академічної громади тощо уможлиблюють розвиток демократичних цінностей в їхніх навчальних закладах. Чи культивуються такі цінності в самому університеті на рівні повсякденного життя?

Той факт, що університет починається з усвідомлення певних ідеалів і розвивається завдяки ініціативі працюючих там інтелектуалів, сам по собі ще не зумовлює його суспільної ваги. Безумовно, звідти виходять фахівці, які через свою діяльність впливають на розвиток своїх країн. Але існує ще один важливий чинник суспільно-політичної впливовості університетів. До речі, він цілковито відсутній в Україні. Університети є великими інноваційними підприємствами. Внутрішня свобода підкріплюється економічною незалежністю. Станом на січень 2003 р. провідні американські ВНЗ мали такі ендавменти [2; 345]:

<i>Institution</i>	<i>Endowment in billions</i>
Harvard University	176. 169. 757
Yale University	10. 523. 600
University of Texas System	8. 630. 679
Princeton University	8. 319. 600
Stanford University	7. 613. 000
Massachusetts Institute of Technology	5. 359. 423
Emory University	4. 551. 873
Columbia University	4. 208. 373

Вимоги ринку сьогодні багато в чому формують обличчя сучасних університетів, які посідають відчутне місце в економіці США. В американських університетах навчається близько 15 млн. студентів, що проживають у понад 3.900 кампусах. Вищі навчальні заклади завжди були помітним економічним чинником національної економіки. Для порівняння, на початку 13 ст. у Парижі мешкало 3.500 студентів у той час, як населення Парижа складало 150 тис. осіб. Від середини XX ст. ринкові норми переступили університетський поріг. Якщо у 1940-х рр. студенти ще не сприймалися адміністративним корпусом як клієнти, чи споживачі, що їм належить відповідна сатисфакція, то сьогодні ситуація докорінно змінилася і мова вже йде про освітній сервіс [2; 165].

Стає все більш помітним розрив між тими ВНЗ, які є чутливими до вимог ринку, й тими, що дотримуються традиційних форм освіти. Зауважується, що викладачі багатьох регіональних державних університетів витрачають багато часу для навчання магістрів ідеям великих мислителів і, як правило, не замислюються над потребою адаптувати навчальний процес до потреб студентів, які мають на меті одержати вищу освіту лише для пізнішого здобуття хорошої роботи. В американських умовах така “непрактичність” означає відмову від великого соціального запиту. 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 [2; 174]. Тобто вимоги ринку можуть перетворюватися на загрози ринку.

Деякі нові університети випереджають своїх конкурентів через максимальну орієнтованість на потреби споживачів, пропонуючи нові форми одержання освіти. Найбільш яскравим прикладом успішних приватних коледжів та університетів, метою яких є одержання прибутку, є Університет Фінікса (University of Phoenix). Близько 80 % пропонованих тут курсів мають практичний ринковий характер і лише 20 % приділяється загальній освіті [2; 176]. Предмети викладаються у сконденсованому та скороченому вигляді. Це виглядає привабливіше, ніж у традиційних університетах, які пропонують абітурієнтам “класичне” студентське життя – з власними дослідженнями, “розгорнутим” навчальним процесом, громадською діяльністю.

Останнім часом дуже зросли сили, спрямовані проти історичних форм університетської діяльності. Називаються такі проблеми: значна частина населення пов’язує своє життя з одержанням вищої освіти; стрімко зростають рівень знань та інформаційні потоки; професійний ухил домінує в програмах, які передбачають одержання наукового ступеня; комунікаційні технології революційно змінюють процеси викладання і навчання; студенти набувають статусу споживачів; проведені викладачами еспертизи виявляють збільшення матеріальної зацікавленості за одночасного зменшення професійної відповідальності; політика, бюрократія і тиск з боку груп спеціальних інтересів завдають

ударів університетам; фіскальний прес завдає шкоди всім, а особливо найбагатшим кампусам; відбувається масовізація державних університетів, куди може потрапити практично кожен, хто має середню освіту. Ці чинники були актуальними вже в останній третині 20 ст. Оскільки необхідні зміни виходять за суто управлінський чи міністерський рівень, визнається, що зміст вищої освіти перебуває в процесі трансформації [2; 316].

У відповідь на виклики нового тисячоліття західні університети визнають потребу суттєвого реформування. З погляду університеського менеджменту, називаються вісім напрямків, які вимагають негайного покращення стану справ. По-перше, це поширення публічного визнання академічної праці. Академічне життя потребує більшого розуміння у суспільстві. Досягнення цієї мети можливе через налагодження широкого діалогу, включно з готовністю слухати і здатністю формулювати прагнення і потреби закладів вищої освіти для широкої публіки. Слід представляти їх у більш зрозумілий спосіб щодо досвіду тих людей, до кого звертається академічна громада. Ця розмова починається зі співпраці з тими, хто так чи інакше стикаються з академічним життям, – студентами, випускниками, працівниками, гостями, учасниками університетських заходів, потенційними донорами тощо.

По-друге, йдеться про краще розуміння потреб робочого місця, куди потраплятимуть випускники з університету. Потрібно долати розрив між академічним світом і світом праці. Академічна громада може одержати багато корисного від інтенсифікації діалогу з роботодавцями про знання та компетенції, необхідні для зростання їхніх організацій та підприємств. Натомість сьогодні відчувається істотна різниця між навчальним процесом у багатьох інституціях і потребами робочого місця. Налагодження плідного діалогу повинно зосереджуватися на глибшому розумінні того, що саме потрібно для досягнення успіху; на більш ефективних підходах до викладання і засвоєння цих знань і вмінь; на зближенні навчання, досліджень і праці на робочому місці.

По-третє, це становлення більш ефективного навчального процесу, особливо щодо з'ясування його цілей та оцінювання наслідків. Треба виробляти нові методи для відповідного моніторингу, створювати сприятливий клімат для більш гнучкого

навчання студентів з будь-яких прийнятних джерел. Також дуже важливо перекласти місію університетів на мову конкретних індикаторів організаційних досягнень. Необхідно домогтися, щоб діяльність кожного члена академічної спільноти відповідала цим загальним прагненням. Це допоможе фокусувати сили і ресурси для ефективної роботи з реалізації цих цілей.

По-четверте, запровадження організаційної самоосвіти та постійної динаміки розвитку через інтенсифікацію щоденної діяльності. Організаційне планування, оцінювання та вдосконалення вимагають взаємної інтеграції. Треба вчитися один в одного, переймаючи кращий досвід від своїх колег. Мова йде як про академічну, так і про адміністративну та обслуговуючу складову. Поряд із визнанням унікальності кожного департаменту, потрібно заохочувати вивчення, засвоєння і поширення в університетах найбільш ефективного внутрішнього досвіду між усіма підрозділами. Слід розробити способи адаптації таких позитивних змін. Усе це зрештою робиться заради підвищення якості освіти.

Наступне важливе завдання – узгодження риторики та реального стану корпоративної культури. Повага до індивідуальних відмінностей і колегіальності є сутнісними цінностями академічного життя. Кожна інституція плекає принципи взаємоповаги та академічної співпраці. Але деякі проблеми потребують спеціальної уваги. Наприклад, має місце певний культурний розрив між якістю праці співробітників. Він ґрунтується на відмінностях у посадових ролях, дисципліні або певних відмінностях, пов'язаних з фахом. Тому важливо постійно вдосконалювати організаційні моделі в межах університету. Корпоративна культура, особливо та, що пов'язана з виконанням співробітником певного кола обов'язків на робочому місці, повинна розвиватися у взаємодії між викладачами, адміністрацією і групами персоналу. Такого роду завдання спрямовані на створення сприятливого навчального середовища.

По-шосте, це визнання того факту, що кожний університетський працівник є вчителем. Потрібно зосередити увагу на студентському досвіді, який формується під час перебування в університеті. Навчання відбувається не лише під час навчального процесу. Кожен працівник через свої щоденні контакти зі студентами впливає на їхнє вдосконалення. Всі разом, викладачі й співробітники, є

обличчям університету. Тому має велике значення, як вони щодня виконують свою роботу. Слід пам'ятати, що ми маємо справу з майбутніми поколіннями лікарів, учителів, інженерів, митців, управлінців, юристів і громадських діячів. Від усього колективу залежить, яким чином виглядатиме їхнє студентське життя і який навчальний досвід вони винесуть з університету.

По-сьоме, слід приділяти більше уваги і ресурсів лідерству. Це приваблювання, розвиток і підтримка видатних лідерів. Вони потрібні в усіх сферах і на всіх рівнях суспільного життя, включно із самими університетами. Цікаво, що в американському контексті ті підходи і заходи, які спрямовані академічними інституціями для визначення, відбору, підготовки та втримання лідерів, характеризуються як критично неадекватні. Стверджується, що США потребують нової парадигми розвитку лідерства [7; 386]. Для цього потрібно створювати більше можливостей для їхнього зростання і заохочення.

По-восьме, вся університетська громада повинна постійно втримувати у полі зору ті широкі завдання, які визначаються місією кожного закладу. Із цього погляду вона прагне високої якості своєї праці. Мається на увазі взаємодія і взаємозалежність академічного життя, менеджменту і послуг, які поєднуються на рівні місії. Зростання академічного досвіду студентів безпосередньо залежить від професійного рівня адміністрації та персоналу, підтримки випускників, руху й мобілізації ресурсів для наукової та навчальної роботи, ефективності інфраструктури, зручності формальних процедур.

Наступним важливим блоком питань, після ринкових та управлінських викликів, надаються до розгляду проблеми академічної складової університетського життя, яке зосереджується головним чином на рівні викладацького колективу. У 1980-х рр. викладачі американських університетів були піддані різкій критиці за те, що не вписувалися у соціальний контекст усього суспільства. Ця критика спричинила велику кількість реформаторських ініціатив. Було розширене значення терміна *schoolarship*. Тепер це науковий зміст університетської діяльності, який спирається на дослідження, викладання, обслуговування, відкриття, інтеграцію та застосування знання. Запроваджене поняття презентації знань, яке включає в себе відкриття, розповсюдження і застосування. [1; 48].

Надзвичайно важливим є поняття інтеграції. Воно означає мультидисциплінарність та інтердисциплінарність різноманітних підходів до знання. Ідея інтеграції не нова, але за теперішніх умов вона добре відбиває особливості сучасного університету, що є конгломератом різноманітних центрів, лабораторій та інститутів. З інтеграцією пов'язаний термін «трансдисциплінарний», який окреслює нові форми інтерактивної співпраці. Він також означає більш глибокий синтез дисциплін та нові підходи до застосування. У наш час продукування нового знання в природничій, соціальній та культурній сферах відбувається принципово іншим чином. Навіть найменші штрихи є складними, переплетеними, різнорідними, нелінійними, зі зворотнім ефектом. Тому нові способи взаємодії є трансдисциплінарними та інтегративними, знаходячи відгук у теоретичних підставах, дослідницьких методах, практичних моделях. Як наслідок – змінюються і реформуються традиційні інституції, практики та узвичаєна політика [1; 49].

Сьогодні ми спостерігаємо революційні зміни у способах продукування знання. Пропонується така історична класифікація. Перший етап розпочинається з виникненням університетів у 12 ст. Другий етап, від 19 ст., означає розвиток університетів з відповідною організаційною структурою, орієнтованих на дослідження. Нарешті, третій етап пов'язаний з питаннями, на які немає чітких відповідей у наявних напрямках і спеціальностях. Вони зумовлюють появу і поширення структур, які підтримують інтегративну спрямованість *schoolarship* всередині університетів та поза їхніми межами, на національній та міжнародній арені. Тому потрібно з'ясувати нову роль викладачів у цих умовах [1; 50]. Відзначається, що інтеграція допомагає мобілізувати необхідні ресурси, долати напруженість та антагонізм між компонентами потрібної місії американської вищої освіти, а саме, винахідливості у навчанні, відкриттях та застосуванні знання.

У США постійно йдеться про реформу вищої освіти, із чого можна зробити висновок, що це не лише реалізація якоїсь концепції, а до певної міри перманентний стан. Життя змінюється дуже швидко. Завдання університетів – не лише наздоганяти ці зміни, а передбачати і навіть проектувати їх. Увага значною мірою фокусується на дослідницьких університетах, через їхню особливу важливість для системи вищої освіти. Зауважується, що ці університети відтворюють і будують американське

суспільство, яке ґрунтується на знанні. Їхнє головне завдання – створювати і поширювати знання задля громадських інтересів. Вони відіграють найважливішу роль у технологічному, економічному та культурному розвитку США, оскільки готують американських лідерів, особливо вчених, інженерів, медиків та представників інших професій. Дослідження тут є найкращим гарантом якості знання [10; 34].

Оскільки на рівні викладачів дослідження поєднуються з навчальним процесом, особливе занепокоєння викликає теперішня ізольованість викладацького складу [10; 54]. Необхідно враховувати зростання та складність дослідницького університету, відповідно корелюючи зміни в управлінських структурах і процесах. Натомість мають місце суттєві розбіжності у динаміці розвитку вищого рівня університетського управління порівняно з викладацьким рівнем. На робочих нарадах у кабінетах президентів і віце-президентів, як правило, йдеться про справи, що можуть вирішуватися в якійсь компанії, що займається комерцією або виробництвом. Головним чином, це управлінські проблеми: PR, контакти з урядом, аудит, придбання землі, поточні судові справи, спорт, фандрайзінг, маркетинг, розвиток гуртожитків тощо. Дуже рідко відбуваються серйозні дискусії з академічної проблематики. Але саме академічні проблеми залишаються серцем університету і основою його готовності обслуговувати найглибші проблеми студентів та суспільства в цілому [10; 163].

З причини такого відтискання академічного життя в тінь, викладачі залишаються ізольованими від тих стрімких змін, які стосуються університету в цілому. Вони займаються лише своєю професійною, тобто власне академічною діяльністю. З огляду на ідеали дослідницького університету, робиться висновок про необхідність корегування наголосів і пріоритетів. Одна з найважливіших проблем університетського управління полягає у бракові належної комунікації між викладачами та керівниками за часів великих викликів традиційним формам університетського управління. Демографічні, економічні та технологічні зміни останнього часу в нашому суспільстві формують нові запити й очікування [10; 165].

Викладацька ланка опиняється під тиском університетського керівництва з вимогою більше працювати і задовольняти потреби

споживачів – студентів та їхніх батьків. Тобто ринковий підхід висуває на перший план сервіс, а власне академічну складову – на другий. Тому слід відновити принципи і практику участі в університетському управлінні викладацьких рад чи чогось подібного, що могло би представити академічний погляд, цінності та інтереси у прийнятті рішень на найвищих рівнях [10; 169].

Університети є традиційним місцем вільного публічного вислову не лише своїх професійних, а й суспільно-політичних поглядів, хоча для багатьох людей сьогодні важливішим є забезпечення власного добробуту, ніж піклування про їхні права і свободи. Відзначається, що в американському суспільстві зростає скептицизм і навіть ворожість у ставленні до освітньої системи на всіх рівнях. Вища освіта звинувачується у наданні притулку академікам, які є недостатньо патріотичними, зокрема безвідповідально насміхаються із західної цивілізації. В добу пост-9/11 (після 11 вересня) така позиція може прирівнюватися до зради. Згадується “ганебна” радикальна спадщина 1960-х рр. У політичних обвинуваченнях університетського світу правими політиками фактично застосовується риторика холодної війни [3; 3].

Натомість освіта, як середня, так і вища, повинна рівною мірою бути пріоритетом для всіх без винятку політичних сил, тому що вона покликана вирішувати проблеми всього суспільства. Так, одразу після вторгнення в Ірак, згідно з дослідженням газети “The New York Times”, 42% американців вірили, що С.Хусейн несе пряму відповідальність за 9/11. CBS також визначило, що 55% американців вважали, що іракський лідер безпосередньо підтримував терористичну організацію Аль-Каїда. За даними газети “Washington Post”, у другу річницю 9/11 близько 70% американців продовжували вірити, що Ірак відіграв найбільшу роль у плануванні цих атак. Такі тези жодним чином не підтверджуються фактами, проте вони свідчать про кризу демократичної культури та педагогіки – формальної та неформальної – у публічній сфері. Ці твердження не впали з неба, вони були висловлені офіційними особами і некритично поширені мас-медіа [3; 4-5].

Лунає заклик “повернути назад” вищу освіту. Термін “take back” вживається у контексті проблем політичної культури. Проте він не означає звернення до будь-якої ідеології, навіть дуже прогресивної, що її повинен сповідувати університет. Головне –

відкрити університет для найширшого спектру дебатів. “Take back” є нічим іншим, як поверненням до ідеї університету. Це етичний заклик до викладачів, батьків, студентів та громадськості дивитися на вищу освіту як на демократичну публічну сферу, де навчання не плутається з пропагандою, де захищений здоровий глузд, де шануються розуміння, діалог і критичне мислення. Вища освіта у такому прочитанні пов’язана з незалежністю суджень і свободою дій [3; 11-12]. Віднайдення шляху більш людяного майбутнього означає не лише захист вищої освіти як демократичної публічної сфери. Це передбачає створення такої атмосфери, в якій молоді люди бачили б себе одночасно науковцями й активними громадянами, готовими пов’язати свої дослідження та навчання з вирішенням різноманітних суспільних викликів, а також з виробленням нового бачення того, чим університет міг би бути і чим суспільство могло би стати [3; 248].

Знову й знову відзначається необхідність зміцнення взаємодії між університетами та суспільством. У 1993 р. на зборах ректорів американських університетів у Сент-Луїсі розглядалися питання контролю за цінами за навчання, які нестримно зростали, можливих відповідей на ринкові виклики навчальному процесові та необхідних змін в економічному статусі університетів, що впливали з масовізації вищої освіти. Перша проблема перебувала в очевидному конфлікті з двома наступними. Було з’ясовано, що всі завдання є взаємозалежними. Вирішити їх можна лише тоді, коли університетська діяльність матиме позитивний відгук в американському суспільстві, викличе загальну зацікавленість настільки, що воно відчує потребу взяти участь у реформуванні вищої освіти [11; 199]. Ця стратегічна мета взаємопроникнення інтересів та взаєморозуміння між університетами і суспільством у США здійснюється неухильно і послідовно.

На зборах у Сент-Луїсі йшлося також про “ерозію довіри” між адміністрацією та викладачами в ринкових умовах. Обидві сторони за допомогою демократичних методів внутрішньоуніверситетського життя мають дійти спільного розуміння місця, перспектив, спрямування зусиль і ресурсів свого університету та шляхів вирішення поставлених завдань. Університет повинен відповідати на вимоги ринку через реалізацію власного призначення. У добу нічим не стримуваної конкуренції робота в напрямку, визначеному місією уні-

верситету, є запорукою максимальної адаптованості до вимог ринку [11; 217].

Глобалізація в контексті розвитку сучасного університету пов'язується з процесами імітації, адаптації та дифузії рішень, що ґрунтуються на знанні (knowledge solutions), а також із вирішенням багатьох інших проблем, як-от розробкою нових технологій та організаційних форм – як вони перехоплюються однією фірмою в іншій, однією країною в іншій. Тобто це конкурентний простір рішень, важливих для світу, що динамічно розвивається [4; 97]. Важливо, що система соціально закоріненого знання безпосередньо відсилає до примноження кількості місць, де можуть бути проведені відповідні компетентні дослідження, тобто до університетів. Незважаючи на те, що ця зміна всередині суспільства не обов'язково є продуктом глобалізації, соціальне закорінення знання стає тепер набутком глобального виміру.

Зростають конкурентні стосунки між фірмами та державами. Конкуренція у свою чергу стимулює процес відкриттів та пошуку таких рішень, що ґрунтуються на знанні, підтримці майбутніх технологічних та організаційних інновацій. Таким чином, у процесі інновацій знання стає дефіцитним ресурсом [4; 101]. Розрізняються поняття статичної та динамічної конкуренції. Перша проявляється у прагненні компаній інтенсифікувати внутрішні ресурси, знайти вдалі управлінські рішення, почасти за рахунок залучення результатів університетських досліджень. Динамічна конкуренція відбувається на якісно іншому рівні. Процес досліджень спонукається до пошуку нових структурних конфігурацій, невідомих перед тим комбінацій наукових ідей і технологій, що виявляють додаткові підстави для виживання і розвитку фірм через повне інноваційне переосмислення своєї діяльності [4; 102].

Тому університети повинні рухатися від вироблення надійного знання до продукування соціально запитаного та усталеного знання. Це означає, що воно повинно бути перевірене і перепереверене у відмінних контекстах. Діяльність такої якості створюватиме для університетів основу для публічної довіри, на якій надалі ґрунтуватиметься соціальна та фінансова підтримка інституційних потреб. Всеосяжно проникаючи у величезну кількість публічних комунікаційних просторів, університети можуть рухатися не так у межах самого ринку, як над ним. Через

більшу відкритість широкій громаді та здійснення порядку денного власних досліджень, вони будуть готові втримувати свою чесність та об'єктивність як інституції, залишатимуться дійсно критичними учасниками процесу глобалізації. Для того, щоб у цьому не було сумнівів, університети повинні сприйматися як такі інституції, які не лише у своїх прагненнях, а також через власну політику та дослідницькі практики обслуговують публічне благо [4; 115].

Інтенсивний розвиток науки, різноманітні технологічні інновації зумовлюють подальше некероване ускладнення суспільного життя. Виникає нагальна потреба у нових формах інтелектуалізму. Складність є станом, який засвідчує нелінійність причинної зумовленості. Людина виявляється не готовою керувати широкими системними висновками стосовно великої кількості одночасних різноспрямованих (по)дій. Розв'язання комплексу завдань полягає, отже, в якості мислення, а не в кількості інформації та знань як таких. Якість мислення є контекстуальною за своєю природою. Це відсилає нас до здатності побачити щось через широкий погляд на світ, збагнути це крізь призму зв'язків і функціональних особливостей, зрозуміти значення того, що розглядається, одночасно в окремому контексті та у контексті вічності [9; 26].

Університети не лише повинні готувати особистості, здатні контролювати ситуацію, бути лідерами і керувати знанням та інформаційними системами. Вони мають також розвивати якості особливої проникливості, розуміння, мудрості та правильного судження, які є присутніми для управління складними світовими системами. Сьогодні слід вести мову не лише про розвиток глибини знання, а також про широту знання [9; 27].

Це вимагає, по-перше, відповідного балансу між інтелектуальним, емоційним та духовним розвитком студента. По-друге, рівноваги між розумінням обставин життя й наявністю таких умінь, які дозволять здійснювати важливі практичні речі. По-третє, необхідно знайти прийнятний баланс між індивідуальними та колективними прагненнями. Нарешті, по-четверте, потрібно домогтися усвідомлення широкого гуманітарного контексту, який визначає реальну цінність нового знання – усвідомлення, що воно повинно узгоджуватися з практичними очікуваннями людського добробуту. Мова йде про встановлення певної якісної

рівноваги, що спиратиметься на гармонію, пов'язану із самою людяністю. Інакше будь-які, навіть найглобальніші системи, руйнуватимуться природним шляхом, не витримуючи внутрішньої напруги чи зовнішньої конкуренції.

Виклики для систем масової освіти, управлінський та інтелектуальний, організаційний та нормативний, полягають у тому, щоб бути готовою до креативних відповідей на питання, котрі можуть виникнути під виглядом сил сум'яття і фрагментації всередині цієї "нової економіки" знання під дахом поняття "суспільство знань". Розмивання меж, категорій та інституцій с одночасно загрозою і новою можливістю для університетів. Дебати про зв'язки між дослідженнями та викладанням в системі масової вищої освіти можуть бути одним з елементів усередині більш фундаментальних дебатів про майбутнє університетів у суспільстві знання [8; 65-66].

Навчальний процес традиційно відбувається поруч із дослідженнями. Питання в тому, яким чином можна стимулювати ці стосунки. Для цього необхідно уникати напруги між ними, постійно відтворювати особливо сприятливу атмосферу інтелектуальної приязні (*intellectual love*), яка б зумовлювала відповідний простір для досліджень. Не завжди добрі викладачі стають хорошими дослідниками чи навпаки, але така взаємодія, безумовно, сприятиме культурі, в котрій дослідження, викладання і навчання можуть бути взаємно покращені [8; 102]. У протилежному разі, без природнього і взаємодоповнюючого зв'язку, навчання і дослідження, університети можуть померти [8; 117]. Тому надалі завдання сервісу будуть зростати відповідно до змісту найважливіших університетських зобов'язань. Вони пов'язані з широкою сферою академічної активності, що формує оточуючу інфраструктуру, підтримує одночасно навчання й дослідження [8; 176].

У теперішніх інноваційно-глобалізаційних процесах університети не стоять осібно. Вони відіграють ключову роль у дослідницьких науково-технологічних мережах, які зближують вищу освіту та бізнес. Ці структури означають суспільство нової якості, що ґрунтується на знанні. Глобалізація додає виміру складності, дослідницькі мережі долають кордони національних держав і пов'язують різні країни та регіони [5; 67]. За аналогією з відомим концептом глобального села М.Маклюена, зараз ідеться

про “село глобального знання” (global knowledge village). Успішне представлення таких економік, суспільств і демократій, що перебувають на магістральному шляху, критичним чином залежить від знання. Мультирівневі інноваційні системи втягують відповідні національні конгломерати у глобальну соціально-технічну, культурну, економічну та політичну систему. Таким чином, відбувається спів-еволюція інноваційних і політичних систем [5; 331]. Ця теза є надзвичайно важливою, оскільки вона характеризує новий тип конкурентних стосунків.

Український алгоритм

Явище спів-еволюції, зокрема, свідчить про певну «м'якість» сучасної конкурентної взаємодії. Ініціативу підхоплюють ті системи, які здатні її втримувати. Якщо Україна не спроможна виробляти якісних автомобілів, комп'ютерів, мобільних телефонів, одягу, її мешканці мають можливість користуватися задовільними продуктами, виробленими в інших країнах. Тобто здавання інноваційних позицій сьогодні вже може не спричинити, наприклад, загрози голоду чи інших аномальних наслідків для більшості населення. Але це неминуче означатиме, що рішення, необхідні для виконання цим населенням, також прийматимуться за межами України. Тобто страждатимуть демократичні цінності, зростатимуть загрози глобальних маніпуляцій, а суспільство дедалі більше ставатиме заручником чужої волі та сумнівних інтересів. Зрештою, може бути поставлена під питання потрібність такого системного утворення, яким є неефективна держава.

Тепер у системі вищої освіти України функціонує таке запропоноване державою правило: плачу гроші – замовляю музику. Що в принципі могло би бути цілком прийнятним у посттоталітарних і постколоніальних умовах, за наявності чітко поставлених завдань. Поки приватна освіта не стала якісним конкурентом державній, ідеться про державні університети, які залежать від бюджетного фінансування та урядових рішень. Проблема полягає в тому, що ніяка “музика” не замовляється. Маємо вкрай незадовільний стан справ. Законсервована радянська інфраструктура української науки, яка залишається відрізаною від університетів. Тобто надалі розмежованими є процеси досліджень та викладання (і навчання). Зусилля та ресурси не зосереджуються на тих напрямках, де можна було б

досягти інноваційного “прориву”. Відсутня взаємодія між суспільством та університетами.

Упосліджені форми державного управління не дають можливості сформуватися належному соціальному запиту до ВНЗ. Насправді держава не може сказати, що саме вимагається від вищої освіти і науки. Зі свого боку, сьогодні українські університети не спроможні вирішувати важливі високотехнологічні завдання. Неможливо побудувати сучасний університет у державі, якій він не потрібний. Титанічні зусилля вітчизняної вищої освіти, в кращому разі, зводяться до успіхів на, умовно кажучи, «менеджерському» рівні, всупереч усій системі, – виховання добрих спеціалістів, які, через окреслені проблеми, не знаходять професійного застосування у себе вдома і дуже часто йдуть розвивати чужі, але ефективні системи.

На заваді розвитку сучасного українського університету стоять проблеми політичного та ідеологічного характеру. Корупційна система може вимагати від науки та освіти одного: не заважати їй жити за своїми законами, що не мають нічого спільного з обслуговуванням та відстоюванням національних інтересів. Тому важливим видається з’ясування алгоритму розвитку сучасного університету. Це дасть можливість хоча б зрозуміти, в якому напрямку необхідно рухатися. По-перше, запровадження університетської автономії перекладе на університети відповідальність за вирішення власних проблем та відкриє перед ними нові можливості. Запрацює той ірраціональний чинник, який ми називаємо ідеєю університету. Без університетської автономії не можна очікувати ніяких позитивних змін на цьому полі.

По-друге, розвиток сучасних університетів, науки та суспільства відзначається тенденціями ускладненості, взаємопроникнення та взаєморозуміння. Ці інституції надалі не можуть існувати ізольовано, вони повинні бути включені в ефективну національну систему й бути спроможними давати відповіді на виклики сьогодення, насамперед у сенсі економічного і соціального зростання від продукування якісно нового знання. Наука повинна бути повернута в університети. Як наслідок – Україна зможе віднайти своє місце у конкурентній мережовій системі глобальної спів-еволюції. Важливо стати активним учасником і надійним партнером у підтримці та спрямуванні глобалізаційних процесів.

Бідна, чи, краще сказати, пограбована держава повинна визнати свою немічність і спиратися у подальшому розвитку на професійну та громадянську ініціативу власного народу, розв'язавши йому руки для вирішення власних проблем. Чи є українські університети таким місцем, де фокусуються незалежні думки, які потім знаходять суспільне втілення? Революційні перетворення останніх двох десятиліть засвідчили, що так. Проте сьогоднішній день вимагає більшого – не лише відчуття справедливості, а також і пошуку відповідних рішень, технологій, відкриттів, які спонукатимуть необхідні перетворення у суспільстві, державі та, зрештою, в усьому світі.

По-третє, сучасний світ вимагає нового філософського осмислення. Треба охопити його широким поглядом, подолати професійну та ідеологічну фрагментарність. Для цього вже недостатньо якогось нового снобістського -ізму. Потрібна напружена інтелектуальна співпраця на глобальному рівні, яка дозволить досягнути чогось більшого, а саме, загального порозуміння на підставі людяності. Тобто гуманітарний чинник, поруч із пошуком нових форм знання і професійних рішень, набуває особливого значення.

Британці стверджують, що найбільша перешкода на шляху позитивного розвитку сучасного університету – це не брак матеріальних ресурсів, не обмежуючі розвиток режими, не втягнення вищої освіти у ринкові стосунки чи наявні виклики академічній сутності. Все це справді важливо, але головне – це наші уявлення, енергія і наша мужність щось змінити, щоб продовжувати рухатися вперед [8; 193]. Можливо, це справді так.

Література:

1. Faculty Priorities Reconsidered. Rewarding Multiple Forms of Scholarship. – Ed. by O'Meara K.-A., Rice R. – Jossey-Bass. – San Francisco, 2004. – 340 p.

2. Flower J. Downstairs, Upstairs. The Changed Spirit and Face of College Life in America. – The University of Akron Press. – Akron, 2003. – 375 p.

3. Giroux H., Giroux S. Take Back Higher Education. Race, Youth, and the Crisis of Democracy in the Post-Civil Rights Era. – Palgrave Macmillan. – New York, 2004. – 324 p.

4. King R., Edwards K., Gibbons M., Ryan Y. *The University in the Global Age*. – Palgrave Macmillan. – New York, 2004. – 192 p.
5. *Knowledge Creation, Diffusion, and Use in Innovation Networks and Knowledge Clusters. A Comparative Systems Approach across the United States, Europe, and Asia*. – Ed. by E. Carayannis, D. Campbell. – Praeger. – Westport, 2006. – 347 p.
6. *Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*. – Campus Compact. – Providence, 2002. – 9 p.
7. *Pursuing Excellence in Higher Education. Eight Fundamental Challenges*. – Ed. by Ruben B. – Jossey-Bass. – San Francisco, 2004. – 420 p.
8. *Reshaping the University. New Relationships between Research, Scholarship and Teaching*. – Ed. by R. Barnett. – Society for Research into Higher Education & Open University Press. – London, 2005. – 224 p.
9. *The University in Transformation. Global Perspectives on Futures of the University*. – Ed. by S. Inayatullah and J. Gidley. – Bergin & Garvey. – Westport, 2000. – 270 p.
10. Tighe T. *Who's in Charge of America's Research Universities? A Blueprint for Reform*. – State University of New York Press. – New York, 2003. – 190.
11. Zemsky R., Wegner G., Massy W. *Remaking the American University. Market-Smart and Mission Centered*. – Rutgers University Press. – New Brunswick, 2005. – 231 p.

Георгій КАСЬЯНОВ

УНІВЕРСИТЕТСЬКА АВТОНОМІЯ В УКРАЇНІ: СПРОБА ПРАКТИЧНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ

Якщо уважно читати українське законодавство про освіту, складається враження, що з університетською автономією в Україні все гаразд. Університети у нас автономні і самоврядні. Якщо читати українське освітнє законодавство уважніше, стає зрозумілим, що з університетською автономією в Україні не все гаразд – автономність університетів є декларативною. Якщо ж взятися до читання всього комплексу законів, пов'язаних з функціонуванням університетів як закладів, що надають освітні послуги членам суспільства і забезпечують суспільство і державу кваліфікованими кадрами, стає зрозумілим, що університети автономії не мають. Утім, справа навіть не в наявності зафіксованих в законах прав, свобод і обов'язків університетів – проблема відсутності університетської автономії – в суспільних практиках, звичках, культурному рівні суспільства і держави.

Це засвідчує історія ініціативи восьми українських університетів та Міжнародного фонду “Відродження”, спрямованої на розробку і практичну перевірку можливостей застосування базових елементів університетської автономії в Україні. Ця стаття присвячена викладу історії про те, «як українські університети за автономію змагалися».

Спочатку – все ж таки про закон.

Можливо, це й парадоксально, але перший законодавчий акт, який окреслював поняття університетської автономії та її зміст, було ухвалено ще в Радянській Україні, у травні 1991 року. Стаття 46 Закону УРСР «Про освіту» проголошувала таке:

«1. Автономія може надаватися вищому навчальному закладу відповідно до рівня акредитації і передбачає права закладу на:

- визначення змісту освіти;
- визначення планів прийому студентів, аспірантів, докторантів з урахуванням державного контракту (замовлення) та угод з підприємствами, установами, організаціями, громадянами;

встановлення і присвоєння вчених звань вищого навчального закладу четвертого рівня акредитації;

інші повноваження, що делегують вищому навчальному закладу відповідно до його статусу державні органи управління освітою.

2. Вищий навчальний заклад може делегувати окремі свої повноваження державним органам управління освітою»¹.

Очевидно, що ці загальні гасла встановлювали базові правила, однак потребували конкретизації, уточнення, узгодження із суспільними практиками. Втім, упродовж 1990-х років відбувалося структурне становлення системи вищої освіти в Україні, і питання автономії не належало до пріоритетних. Кількість вишів збільшувалася (на 2006 р. вона сягнула 1003), поряд з державними ВНЗ визрівало гроно вишів «недержавної форми власності», створювалася система контролю якості вищої освіти, сама ця якість невпинно знижувалася, матеріальна база системи занепадала, рівень оплати викладачів доходив до межі непристойної бідності, професорсько-викладацький склад старішав, кількість студентів збільшувалася, в суспільстві поширювалася «дипломна хвороба», українські університети повільно, але впевнено налагоджували міжнародні зв'язки, знаходили своє місце і набували авторитет (чи втрачали його) в суспільстві, у вишах поширювалася корупція. Наприкінці 1990-х українська система вищої освіти постала в тому вигляді, в якому вона існує і зараз. Якщо спробувати підбити найзагальніший підсумок, можна сформулювати його так: вона зросла в кількісних параметрах і усталилася структурно, її якісні параметри знизилися. У всякому разі, на рубежі 1990-х – 2000-х виникла потреба привести освітнє законодавство у відповідність до нової ситуації в освіті. І саме тоді в університетській спільноті виникли амбіції, пов'язані з університетською автономією.

Під час підготовки проекту закону про вищу освіту з ініціативи ректорів у тексті закону з'явилися пасажі, присвячені принципам університетської автономії.

Варто зазначити, що обговорення проекту закону, яке тривало майже півтора року, фактично вперше було організовано із залученням громадськості – ректорів і професорів провідних університетів, незалежних експертів, громадських організацій. Міжнародний фонд «Відродження» профінансував спеціальний

проект, завдяки чому в обговоренні проекту закону взяли участь іноземні та українські незалежні експерти. Та обставина, що проект закону був предметом громадського обговорення, сприяла досить радикальним, як на той час, формулюванням: зокрема, передбачалися досить широкі повноваження і самостійність університетів у розпорядженні коштами, у правах власності, у справах академічних. Обговорення та узгодження проекту закону в профільному комітеті Верховної Ради дещо згладило радикалізм окремих формулювань у проекті закону, а після опрацювання його в непрофільних, але дуже важливих міністерствах (зокрема, міністерстві фінансів), з нього вивітрилися всі конкретні вимоги, які стосувалися самостійності у використанні бюджетних коштів та у кадровій політиці. Значною мірою на фінальних етапах підготовки остаточного варіанту закону (у Верховній Раді він виносився на обговорення двічі) положення, пов'язані з автономією, стали результатом як політичних компромісів (комуністи, зокрема, взагалі впадали в кому від перспективи «приватизації» університетів), так і бюрократичних домовленостей (зادля вчасного візування остаточного проекту документу доводилося робити поступки стосовно фінансової самостійності).

Зрештою, закон було ухвалено у січні 2002 року. В його формулюваннях «автономія та самоврядування вищого навчального закладу реалізуються відповідно до законодавства і передбачають право:

- самостійно визначати форми навчання, форми та види організації навчального процесу;
- приймати на роботу педагогічних, науково-педагогічних та інших працівників;
- надавати додаткові освітні послуги;
- самостійно розробляти та запроваджувати власні програми наукової і науково-виробничої діяльності;
- створювати у порядку, встановленому Кабінетом Міністрів України, інститути, коледжі, технікуми, факультети, відділення, філії, навчальні, методичні, наукові, науково-дослідні центри та лабораторії, конструкторські та конструкторсько-технологічні бюро, територіально відокремлені та інші структурні підрозділи;
- здійснювати видавничу діяльність, розвивати власну поліграфічну базу;

- на підставі відповідних угод провадити спільну діяльність з іншими вищими навчальними закладами, підприємствами, установами та організаціями;
- брати участь у роботі міжнародних організацій;
- запроваджувати власну символіку та атрибутику;
- звертатися з ініціативою до органів управління вищою освітою про внесення змін до чинних або розроблення нових нормативно-правових актів у галузі вищої освіти, а також брати участь у роботі над проектами щодо їх удосконалення;
- користуватися земельними ділянками в порядку, встановленому Земельним кодексом України»².

Принципи університетської автономії в законі було зафіксовано саме як принципи, але застосування навіть наявних положень було надзвичайно проблематичним – по-перше, загальна ситуація в суспільстві була (і залишається) такою, що виконання закону залежить від здатності державних інститутів і громадян виконувати його. Рівень правової, політичної та загальної культури в суспільстві є таким, що виконання законів є явищем, так би мовити, факультативним, і освітнє законодавство – не виняток. По-друге, якість самого закону, і значною мірою, положень про автономію, було принесено в жертву вже згаданим міжвідомчим компромісам. Положення закону про автономію не створили реальної бази для її практичного впровадження. Утім, практичне впровадження як до ухвалення закону про вищу освіту, так і після цього, було справою найбільш ініціативних ректорів, і тут ішлося не так про автономію, як про особливий статус того чи іншого університету – і в цьому разі зверталися не так до закону, як до можновладців найвищого рівня, використовуючи особисті зв'язки у вищих ешелонах влади. Можливо, саме тому в групі університетів, які здобули цей «особливий статус» (а їх назагал в Україні 9) чи то указами президентів, чи то постановами Кабінету міністрів, опинилися такі різні за духом та ідеологією установи, як НУ Києво-Могилянська Академія та КНУ ім. Т. Шевченка (щоправда, особливість статусу тут також була різною – згадані університети в цьому аспекті також є найнаочнішими прикладами).

Два роки із новим законом мало що змінили в статусі університетів «державної форми власності» (вже саме це

формулювання робило проблематичним словосполучення «університетська автономія»), а практичні взаємовідносини університетів з державою, представленою численними фіскальними, наглядовими, силовими, напівсиловими, контрольними, адміністративними тощо органами та інституціями і надалі регулювалися не так цим законом, як силою-силенною підзаконних актів, розпоряджень, наказів, неформальних стосунків, персональних зв'язків і корупційних схем. З погляду управління університети залишалися «гвинтиками» в складній ієрархії владних відносин, знаходячи свої власні варіанти співіснування з владою, громадою та академічною спільнотою. Та й сам закон не виконувався самою ж державою.

У травні 2004 року на парламентських слуханнях «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» зазначалося, що, по-перше, не виконується ціла низка статей закону «Про вищу освіту», зокрема, така важлива, як право університетів самостійно розпоряджатися власними доходами, по-друге, положення цього закону вступають у суперечність з цілим рядом інших законів та законодавчих актів, які стосуються, передусім, фінансово-економічних відносин у сфері освіти. Зокрема, йшлося про Земельний та Бюджетний кодекси, про Державний бюджет (2004 року), «Про закупівлю товарів, робіт і послуг за державні кошти», «Про енергетику», «Про оподаткування прибутку підприємств»³. На слуханнях неодноразово згадувалися саме фінансово-економічні проблеми діяльності університетів, і саме в цьому контексті прямо чи опосередковано зачіпалася тема автономії та самоврядності. В рекомендаціях слухань урядові містився надзвичайно цікавий пункт про «розширення автономії» – він був безпосередньо пов'язаний саме з питаннями «економічної свободи». Формулювання промовляло само за себе: «Розширення автономії вищих навчальних закладів, створення умов для вдосконалення механізмів фінансування, розподілу доходів вищих навчальних закладів та розширення їх прав у самостійному веденні економічної діяльності, зокрема надання права керівникам вищих навчальних закладів третього та четвертого рівня акредитації державної і комунальної форм власності затвердження і корегування протягом бюджетного року кошторисів бюджетних установ у зв'язку із зміною обсягів доходів і видатків, а також надання права місцевим органам виконавчої влади

здійснювати фінансування вищих навчальних закладів з місцевих бюджетів»⁴.

Міністерству освіти і науки пропонувалося «розробити ефективні механізми економічної та господарської діяльності вищих навчальних закладів, розширення їх автономії щодо формування та використання коштів»⁵ – цікаве сполучення централізаторської риторики (чому міністерство, а не самі університети мали розробляти «механізми»?) та фокусування знов таки на фінансових аспектах автономії.

Тим часом життя розвивалося своїм порядком. У Сумах навесні 2004 року розгорнулася драма, пов'язана зі студентськими протестами проти суто адміністративного способу розв'язання проблеми злиття кількох вишів – при тому, що необхідність їх укрупнення була очевидною, спосіб реалізації цього завдання збурих протести, і це було найяскравішою ілюстрацією специфічності нібито гарантованої законом «автономії». До того ж, у зв'язку з президентською кампанією 2004 року, практично усі вищі навчальні заклади було втягнуто в перегони – чи то через сумнозвісний «адміністративний ресурс» (від неформального «призначення» ректорів формальними довіреними особами урядового кандидата, до організованого втягнення студентів у агітацію чи навіть фальсифікації), чи то через більш природну громадську та політичну заангажованість самих студентів. В усякому разі, становище, в якому опинилася адміністрація вишів з огляду на вимоги влади щодо підтримки її кандидата, ще раз продемонструвала ступінь залежності університетів від цієї влади.

Після «помаранчевої революції» частина українського суспільства опинилася в стані так званих «завищених очікувань» – від нової влади чекали прозорості, відкритості, швидких реформ, дотримання законів і тощо. Ці настрої не оминули університетську спільноту – саме тут активізувалися ті, хто свого часу намагався перетворити університетську автономію на факт життя. У квітні 2005 р. вісім українських університетів – Львівський, Чернівецький, Харківський, Дніпропетровський, Донецький національні, «Києво-Могилянська академія», Український католицький університет (Львів), Університет економіки і права «Крок» (Київ) за підтримки Міжнародного фонду «Відродження» утворили консорціум для експериментального запровадження основ університетської автономії в

українській вищій освіті. МФ «Відродження» взявся координувати дії університетів та фінансувати заходи в рамках спільного проекту під промовистою назвою «Університетська автономія – складова громадянського суспільства». Проект потрапив у сферу уваги МОН – його представники відвідували семінари і конференції, присвячені з'ясуванню різних аспектів автономії.

Початково ідея, задля якої об'єдналися університети, була досить простою: вивчити наявний досвід (зокрема європейський), проаналізувати стан справ з університетською автономією в Україні, розробити модель автономного університету і запропонувати її державі для експерименту. В меморандумі про співпрацю зазначалося, що метою консорціуму є розробка та впровадження базових засад університетської автономії в Україні, посилення суспільної та інтелектуальної відповідальності університетів за результати їхньої праці, активне залучення університетської громадськості до процесу реформування вищої освіти, посилення європейського вектору освітніх реформ⁶. Ішлося головним чином про громадські акції та ініціативи.

Логіка дій ініціаторів проекту була такою – університетську автономію в законодавстві про освіту лише задекларовано. Попри наявність певних формальних елементів автономії та самоврядування (виборність ректорів, студентське самоврядування) повсякденна практика засвідчує, що університети тотально залежні від чиновників і влади. Університети фактично є низовими елементами жорстко регламентованої, ієрархічної та централізованої патримоніальної системи, в якій відповідальність за кінцевий освітній результат самі університети не несуть, її розпорошено між багатьма державними інституціями (внаслідок чого відповідальності за якість освіти ніхто не несе – за винятком випадків, коли потрібно знайти «стрілочника»). Влада – як центральна, так і місцева — і далі має всі можливості втручатись у внутрішньо-університетське життя і з «цінними порадами», і з адміністративними примхами. В цьому випадку керівництво університету, а з ним і весь колектив однаково залежать як від міністра, так і від пожежного інспектора чи дрібного фіскального чиновника.

З іншого боку, враховуючи розквіт «дикого капіталізму» і корупції в освітній сфері, падіння якості освіти, поширення «дипломної хвороби» у суспільстві, наявність проблем з громадянською культурою університетської адміністрації,

низький рівень університетського менеджменту, ситуацію, в якій чимала кількість вишів дбає не так про власну репутацію та якість результатів, як про кількість надрукованих ними дипломів та викачування грошей з батьків та студентів, університети-члени консорціуму запропонували реалізувати свою ініціативу саме як експеримент – за участі обмеженої кількості класичних університетів та двох університетів «недержавної форми власності».

Йшлося передусім про створення нової моделі взаємин університету, суспільства і держави, за якої університет виходить за рамки вертикальної бюрократичної ієрархії і стає інституцією, яка сама визначає свої завдання, сама несе відповідальність за результат своєї діяльності перед суспільством в особі власної академічної та студентської спільноти та місцевої громади і сама дбає про відповідність своєї місії загальнонаціональним пріоритетам. Університети – члени консорціуму – так сформулювали свої базові принципи: автономія – це право університету самостійно ухвалювати рішення щодо внутрішнього управління та фінансування, визначати власну стратегію у сфері науково-дослідної роботи, а також форми і методи навчальної роботи (докладніше див. Додаток 1)

Варто зазначити, що наміри і пропозиції університетів-учасників консорціуму ідеально збігалися з формулюваннями та пропозиціями європейських університетів – учасників Болонського процесу (Україна увійшла в «Болонський клуб» у травні 2005 року). Участь у Болонському процесі передбачає розширення університетської автономії (зрозуміло, там, де є що розширювати). На конференції понад 300 європейських університетів у Саламанці (Іспанія, березень 2001 року), присвяченій розвитку Болонського процесу, було узгоджено базові принципи створення Європейського простору вищої освіти (European Higher Education Area). Першим у списку цих принципів названо автономію та підзвітність університетів (autonomy and accountability)⁷. Принцип автономії в тому вигляді, як його сформулювали учасники конференції, означав академічну свободу, право університетів на власний розсуд визначати власні стратегії розвитку, пріоритети у викладанні та дослідженнях, навчальні програми, він передбачав самостійне розпорядження ресурсами та визначення власних критеріїв якості, які мають бути

прийнятними для викладачів і студентів. Принцип автономії було визнано за базовий для забезпечення конкурентоспроможності університетів на європейському і світовому ринку освітніх послуг. Учасники конференції зазначили, що без певного рівня управлінської свободи, за наявності дрібничкової адміністративної регламентації і надмірного фінансового контролю, європейські університети будуть неконкурентоспроможними – як в економічному, так і в академічному і науковому сенсі⁸.

Неважко помітити, що пропозиції восьми українських університетів мали суто європейську якість і сформульовано їх було в країні, лідери якої невтомно, в стилі йогівських мантр, повторюють слова і гасла про «європейський вибір». Утім, слова і гасла – це одне, а повсякденна практика – щось інше. Незабаром виник ще один компонент проекту, пов'язаний чи то з освітньою політикою, чи то з усталеними звичками, породженими усім попереднім досвідом існування залежних університетів в незалежній Україні. Ректори університетів – лідерів консорціуму вирішили звернутися до першої особи в державі чи то з пропозицією, чи то з проханням підтримати ініціативу. У квітні 2005 року на розширеній колегії МОН, присвяченій вищій освіті, президент В. Ющенко висловив згоду підписати указ про експеримент з університетської автономії. Наприкінці квітня уряд Ю. Тимошенко отримав відповідне розпорядження президента. І саме з цього моменту університети-ініціатори експерименту стали учасниками гри на полі, де вони були приречені в кращому разі на гру за правилами, які ставили їх у невідгідне становище, а в гіршому – на прогнозовану поразку. Громадська ініціатива стала на рейки бюрократичного потягу, який зазвичай бігає по колу.

Коло виглядало так: у квітні 2005 року президент дав доручення МОН підготувати пропозиції з впровадження ініціативи. Виникла ситуація, за якої університети-учасники консорціуму сформулювали своє бачення експерименту, а МОН, виконуючи розпорядження президента і уряду, запропонувало власний варіант руху до автономії. Пропозиції міністерства стосувалися переважно прав університетів самостійно присвоювати вчені звання та ступені. 7 червня 2005 року віце-прем'єр-міністр М. Томенко повідомив міністра освіти і науки С. Ніколаєнка про те, що «юридична експертиза» Міністерства юстиції та юридичного департаменту Секретаріату Кабінету міністрів «підтвердила

відсутність правових підстав для проведення зазначеного експерименту без попереднього внесення відповідних змін до Закону України «Про вищу освіту»⁹. Юридичний висновок юридичного департаменту Кабінету міністрів був звичайною відпискою, яка містила, серед іншого, такий пасаж, що стосувався згаданого закону: «серед прав, на підставі яких реалізується принцип автономії та самоврядування вищих навчальних закладів не визначено прав, які передбачені проектом»¹⁰. У вересні 2005 року в МОН було розроблено проект закону про внесення змін до закону «Про вищу освіту» і передано до Кабінету міністрів. Доля цих пропозицій мало відрізнялася від пропозицій консорціуму: інші міністерства (юстиції та фінансів, зокрема), які мали забезпечити експертизу і висновки, не квапилися – аж у грудні 2005 року МОН отримав від Міністерства юстиції негативний висновок, в якому йшлося про те, що відповідно до ст. 29 Закону України «Про вищу освіту» кожний вищий навчальний заклад уже є автономним і самоврядним... Не менш цікавим було твердження, яке містилося в інформації МОН від лютого 2006 року, щодо долі його власних пропозицій: «Вітчизняний рівень автономії вищих навчальних закладів в цілому є не нижчим за європейський. Нашим вищим навчальним закладам надані з окремих питань навіть більші права автономії (вибори ректорів, студентське самоврядування та інше)»¹¹. При цьому МОН все ж таки пропонувало продовжувати роботу консорціуму з впровадження основ університетської автономії...

Тим часом пропозиції університетів-учасників консорціуму припадали порохом десь у кабінетах секретаріату Міносвіти. Керівництво і апарат цієї поважної установи перебували у стані постійного стресу, викликаного з'ясуванням стосунків у верхах влади – у вересні 2005 року вибухнув політичний скандал, який закінчився відставкою уряду та добровільною відставкою голови секретаріату президента. В країні розпочалася криза влади, розгорталася підготовка до виборів 2006 року, і університети зі своїми дивакуватими ініціативами просто плуталися під ногами – справу загальнонаціонального експерименту, який міг створити надзвичайно важливий для «просування до Європи» суспільний прецедент, було віддано на поталу бюрократії – і тут усе вже залежало від сумлінності та культурного рівня чиновників, від міжвідомчих стосунків та відомчих пріоритетів.

Восени 2005 року, перебуваючи у Львові, президент натрапив на двох ректорів-представників консорціуму, від яких дізнався, що справа з експериментом у відомствах не рухається (розмова відбулася «на ходу», буквально в коридорах). В. Ющенко нагадав підлеглим про свою згоду підписати відповідний указ – можливо, це дещо активізувало бюрократичні механізми: в листопаді 2005 року було «легалізовано» міжвідомчу робочу групу при секретаріаті президента, і вона навіть зібралася на перше засідання. Від університетів вимагали детальної програми експерименту (попри те, що вони вже розробили проекти документів: указу, постанови уряду, положення про експеримент). Університети програму розробили. В секретаріаті зажадали змін і доповнень до програми. Розпочався «бюрократичний футбол», гра в коми і знаки пунктуації. Паралельно пропозиції консорціуму все ж таки надійшли до «відповідних міністерств та відомств».

Доки документи мандрували кабінетами, університети рухалися своїм шляхом – проводили конференції та семінари, присвячені різним аспектам університетської автономії (фінансовим, організаційним, академічним), вивчали закордонний досвід (відбулися семінари в Будапешті і Кембриджі), з'ясовували ставлення академічної спільноти, студентів та адміністрації вишів до принципів автономії. Упродовж 2005–2006 років в Україні відбулося 8 конференцій, семінарів і круглих столів у Львові, Києві, Чернівцях, Донецьку і Дніпропетровську. В ході обговорень дедалі очевиднішими ставали щонайменше два міркування: перше – університетська автономія є першою і необхідною передумовою відповідальності університету за результати діяльності, друге – експеримент пов'язаний з великою кількістю фінансових, управлінських, суспільних та морально-етичних ризиків, тому його варто проводити лише в обмеженій кількості університетів і лише за їхньої добровільної участі, будь-яке адміністративне заохочення тут неприпустиме.

У лютому 2006 року відбулася нарада представників консорціуму у віце-прем'єр-міністра України В. Кириленка. Учасникам вдалося дійти згоди щодо «просування» проекту коридорами влади. Цього ж місяця, виступаючи на підсумковій колегії МОН з доповіддю щодо вищої освіти, міністр освіти і науки С. Ніколаєнко присвятив автономії окремий розділ у своїй

доповіді. Наголосивши, що автономія — це не надання привілеїв університетській адміністрації, а передусім посилення відповідальності університетів перед суспільством, міністр зазначив: «учасники експерименту беруть на себе і колосальну відповідальність, бо від автономії як принципу та ідеї до її втілення на практиці — роки напруженої і копіткої роботи, під час якої має поступово сформуватися найбільш оптимальна модель автономного університету». Міністр заявив, що за попередніми прогнозами, експеримент з упровадження університетської автономії може тривати з 2006 по 2011 роки¹².

Зрештою, у березні-травні 2006 року консорціуму вдалося отримати зауваження міністерств і відомств, які згідно з процедурами мали брати участь в обговоренні проектів президентського указу та постанови уряду. Відповіді з кабінетів влади були невтішними.

З одного боку, жодне відомство не поставило під сумнів правомірність ініціювання консорціумом експерименту. Навіть більше, Міністерство освіти і науки виступило обережним промоутером ініціативи в коридорах влади. З іншого — хор чиновників заспівав університетам відому пісню: їхня ініціатива суперечить такій кількості законів, що її реалізацію не варто і починати без змін у цих законах (див. Додаток 2). Варто зауважити, що в коментарях і запереченнях міністерств (фінансів, економіки, юстиції, ВАК) було чимало слухних моментів, пов'язаних з необхідністю дотримуватися законів. Однак поряд із цим цілком очевидною була тенденція «не пущать» — за бажання в наявному законодавстві саме через його суперечливість завжди можна було знайти те, що і в рамках наявних законів уможливило експеримент. Тому чиновники відомств чи то за звичкою до адміністративного екстазу, чи то за чиїмись вказівками шукали не те, що дозволяє, а те, що забороняє експеримент з автономії. Конструктивний діалог не налагоджувався.

Виникла колізія — проводити експеримент неможливо, бо він суперечить наявному законодавству, проводити експеримент, який відповідає законодавству, немає сенсу.

Ініціатива опинилася під загрозою — і сталося третє персональне звернення до президента, і втретє президент доручив, і втретє його підлегли «виконали доручення». У травні 2006 року відбулася нарада представників консорціуму з представниками МОН,

міністерств юстиції, фінансів, економіки та ВАК у секретаріаті президента з порядком денним «Про виконання завдань Президента України щодо розвитку університетської автономії». Присутні на нараді «представники відомств» втомлено ще раз повідомили «представникам консорціуму» про неможливість проведення експерименту. Останні ще раз виголосили свої аргументи: експеримент тому і називається експериментом, що він надає можливість дій, які не передбачені наявними законами. Пропонувалося «освятити» експеримент окремою постановою уряду. «Представники відомств» трималися іронічно-розслаблено: їхні позиції були формально непохитними. «Представники консорціуму» зрозуміли: у найближчій перспективі годі чекати якихось помітних зрушень у справі державного експерименту. За результатами наради було ухвалено «протокольне рішення», за яким МОН доручалося провести громадське обговорення проекту експерименту (не виконано), Кабінету міністрів — «вирішити питання про створення Комісії з питань забезпечення нормативно-законодавчого врегулювання розвитку академічних свобод та інституційної університетів в Україні» (не виконано). МОН також доручалося «вивчити історичний та сучасний міжнародний досвід» і, звісно, «розробити і подати у встановленому порядку пропозиції і план заходів щодо розвитку академічних свобод та інституційної автономії»¹³ (виконано частково).

Можна сказати, що на цьому справа призупинилася. Університети-учасники консорціуму поступово втрачали до неї інтерес – ходіння коридорами і випрошування автономії у можновладців виявилось справою надто непродуктивною. Самі можновладці поринули у черговий етап з'ясування стосунків: в Україні розгорталася масштабна криза влади, пов'язана з боротьбою між різними групами інтересу та впливу у владі і бізнесі, яка назовні поставала як боротьба між президентом, урядом і парламентом. Владі було не до університетів. Університетам було не до влади. Члени консорціуму поринули у рутинні справи, періодично звертаючись до своєї мрії, збираючись на семінари і конференції, але початкового натхнення вже не було – держава в особі чиновництва вдало торпедувала ініціативу.

Наприкінці 2006 року, у зв'язку з підготовкою змін до Закону «Про вищу освіту», пов'язаних з граничним віком перебування на посаді ректора, з'явилися сподівання на те, що можна буде

внести і деякі пропозиції до статей закону, що стосуються університетської автономії. Члени консорціуму підготували такі пропозиції, однак далі справа не пішла – як через їхню власну зневіру і пасивність, так і через байдужість тих, хто мав ці пропозиції розглянути і передати до «відповідних відомств».

На цьому, здавалося, можна було б поставити крапку в історії про те, «як університети автономію здобували», однак у червні 2007 року сюжет раптом набув додаткової інтриги. У віце-преєр-міністра України Д. Табачника відбулася нарада представників університетів і уряду ... з питань «розширення університетської автономії». МОН, звісно, «виконуючи доручення уряду», зібрав нараду представників університетів. Присутні на нараді представники консорціуму (було запрошено лише два університети) мали добру нагоду потрапити у стан дежа-вію: університетам пропонувалося подати пропозиції щодо різних аспектів автономії... Навіть більше, їм запропонували доопрацювати проект постанови уряду щодо проведення експерименту з університетської автономії. Ефект дежа-вію підсилювався і тим, що учасників експерименту мало **призначити** Міністерство освіти і науки, виходячи з якогось власного рейтингу... В такий спосіб міністерство свого часу «впровадило» Болонський процес в Україні. Карикатурність ситуації полягала і в тому, що постанову уряду з відповідними змінами до державного бюджету мали підготувати і затвердити до початку вересня – за цим явно прочитувалося бажання підігнати «прогресивну і проєвропейську ініціативу» під позачергові парламентські вибори.

Очевидно, що підбивати підсумки історії зі здобуттям автономії ще зарано. Перший досвід, нехай з результатами, які не надто надихають на оптимізм, все ж таки є. Очевидно, що позиція державних чинників має підштовхнути до думки, що автономію здобувають не в коридорах влади, а через суспільне визнання авторитету університетів, хоча в специфічному українському контексті, можливо, для «першопоштовху» таки потрібна допомога держави, яка має полягати лише в одному – не заважати.

Зрозуміло й те, що ідею автономії треба поширювати і пояснювати – чимало керівників українських університетів сприйняли ініціативу консорціуму як прагнення здобути додаткові привілеї та бюджетні пільги, і подолати це упередження так і не вдалося. Так само поставилася до неї переважна більшість

чиновників (хіба що за винятком тих працівників МОН, які відвідували заходи консорціуму). Під час дискусій щодо можливостей запровадження університетської автономії досить часто і небезпідставно висловлювалося побоювання, що автономія означатиме всевладдя адміністрації, посилення корупції та подальше зниження якості освіти. Академічні свободи можуть перетворитися на синекури, а право самостійно надавати вчені ступені та звання або легітимізувати іноземні дипломи — на право штампувати паперових докторів, кандидатів і професорів, чого в нас вистачає і без автономії.

Загалом же університетська спільнота готова до позитивного сприйняття ідеї автономії – це засвідчують соціологічні опитування, проведені в університетах консорціуму в 2005 – 2007 роках. За всіма параметрами автономії, запропонованими консорціумом для експерименту, переважна більшість експертів та викладачів висловлюється на підтримку ініціатив, спрямованих на розширення прав університетів у вирішенні питань власної організації та академічного життя (див. Додаток 3).

Очевидно, що для того, аби рухатися далі, потрібні передусім воля і бажання самих університетів. Потрібно не лише змагатися за визнання владою «права університетів мати права», але й поширювати знання про суть університетської автономії, пояснювати її базові принципи як суспільству, так і чиновникам і самій університетській спільноті. Для переважної більшості академічної спільноти та студентства автономія — це абстрактне гасло, ставлення до якого може коливатися від байдужості до опору, особливо якщо автономію професорові, викладачеві чи студентові «подарують» згори, і вона не буде результатом свідомого, продуманого вибору.

Треба довести, що автономія університету – це не привілеї, а якісно вищий рівень відповідальності, що університет, де в основі повсякденного життя – принципи самоврядування, організаційно-фінансова і політична незалежність від влади, відповідальність за результати діяльності перед громадою, академічні свободи, – це природний елемент громадянського суспільства, він є важливою складовою громадянського суспільства, де соціальна адаптація індивіда відбувається за умов свободи індивідуального вибору, особистої відповідальності за результати навчання та за умови самоуправління. Людина, яка навчалася в

автономному самоврядному університеті, матиме принаймні мінімальний набір базових навичок, морально-етичних і громадських норм, необхідних для нормального функціонування громадянського суспільства. Автономний університет сам відповідатиме за якість освіти – передусім перед споживачем освітніх послуг, далі перед громадою і, нарешті, – перед державою.

Довести все це можна лише одним шляхом – експериментальним.

ПРИМІТКИ

¹ Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради. 1991. №34

² Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради. 2002. №20.

³ Рекомендації парламентських слухань «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні» // Освіта України. 2004. 22 червня. С. 4.

⁴ Там само.

⁵ Там само. С. 5.

⁶ Університетська автономія – складова громадянського суспільства. Меморандум про співпрацю (архів автора)

⁷ Shaping the European Higher Education Area // Intensive training, quality control, accreditation and licensing within Bologna. Brussels – Antwerp., 2007, p. 71

⁸ Ibid.

⁹ Міністру освіти і науки С.М.Ніколаєнку (№1/10-1144 від 23.05.2005) (архів автора)

¹⁰ Юридичний висновок до проекту розпорядження Президента України «Про автономію вищих навчальних закладів» 25 травня 2005 р. (архів автора)

¹¹ Інформація та пропозиції Міністерства освіти і науки з питань розширення автономії вищих навчальних закладів IV рівня акредитації. С.4. (архів автора)

¹² Підвищення ефективності вищої освіти – визначальний чинник зростання соціально-економічного потенціалу держави. Доповідь міністра освіти і науки України С. М. Ніколаєнка на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України (23 лютого 2006 року, м. Київ) // Освіта України. 2006, 17 лютого. С. 3

¹³ Протокольне рішення за результатами наради у Першого заступника Глави Секретаріату Президента України І.В. Васюника з питань розвитку університетської автономії (проект) (архів автора).

Додаток 1.

Університетська автономія — складова громадянського суспільства

МЕМОРАНДУМ ПРО СПІВПРАЦЮ

Університетська автономія є втілює базових засад демократії та громадянського суспільства. Демократичні перетворення, започатковані "понарарешчевою резолюцією", потребують підтримки і подальшого розвитку. Впровадження основ університетської автономії в суспільне життя відповідало бій потребі, заданим реформуванням та інтеграції вищої освіти України в європейський простір.

З метою:

- Впровадження основ університетської автономії та самоврядування в Україні
- Посилення суспільної та інтелектуальної відповідальності університетів за результати їхньої праці
- Концентрації інтелектуальних і фінансових ресурсів на стратегічно важливих напрямках освітньої політики
- Посилення європейського спрямування освітніх реформ в Україні
- Активного залучення університетської громадськості до процесу реформування вищої освіти

Ми, що підписалися, діїшли згоди щодо такого

- Створити консорціум університетів та громадських організацій для розробки та впровадження базових засад університетської автономії в Україні
- Запросити до співпраці Міністерство освіти і науки України, комітет Верховної Ради України з питань науки та освіти
- Співсприяти зусилля консорціуму на таких пріоритетних напрямках: розробка законодавчої бази, організація в рамках консорціуму серії пілотних проєктів з впровадження основ університетської автономії та самоврядування. Проводити взаємозв'язані громадські акції, спрямовані на ширше обговорення та пропаганду ідеї університетської автономії та самоврядування

Для початкової реалізації цих заходів:

- Створити робочу групу з представників консорціуму для розробки проєкту "Університетська автономія — складова громадянського суспільства"
- Подати цей проєкт на розгляд донора не пізніше травня 2005 р
- Координувати діяльність робочої групи консорціуму доручити МФ "Відродження"

Бакіров Візь Савванович, ректор
Харківський національний університет ім. В. Караїна

Бистрицький Євген Костянтинівич, еконічний директор
Міжнародний фонд "Відродження"

Бродовський Вячеслав Степанович, президент
Національний університет "Києво-Могилянська Академія"

Вакарчук Іван Олександрович, ректор
Львівський національний університет ім. І. Франка

Гудзяк Борис, ректор
Український католицький університет

Мельничук Степан Васильович
В.о. ректора Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича

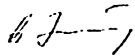
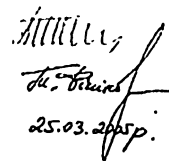
Поляков Микола Вікторович, ректор
Дніпропетровський національний університет

Шевченко Володимир Павлович, ректор
Донецький національний університет

Філікев Тарас Володимирович, перший проректор
Університет економіки і права "Крок"



Біскуп

25.03.2015р.

Додаток 2а.



МІНІСТЕРСТВО ФІНАНСІВ УКРАЇНИ

01008, м. Київ-8, вул. М. Грушевського, 12/2, тел. 226-20-44,
факс 253-82-43, E-mail: infomf@minfin.gov.ua

03.05.06 № 31-17000-02-5/9149

На № _____

Міністерство освіти і науки України

Щодо проекту Указу Президента України

Міністерство фінансів України розглянуло проекти Указу Президента України "Про автономію вищих навчальних закладів" та Положення про експеримент з впровадження автономії вищих навчальних закладів і повідомляє свої пропозиції та зауваження до них.

Із пункту 2 проекту Указу Президента необхідно вилучити слова "самостійний розподіл бюджетних коштів", оскільки вказане суперечить нормам статті 29 Закону України "Про вищу освіту", якою визначені принципи автономії вищих навчальних закладів, а також Бюджетному кодексу України, яким визначаються засади бюджетної системи України, її структура, принципи, правові засади функціонування, основи бюджетного процесу та відповідальність за порушення бюджетного законодавства.

Запропонований проект Положення про експеримент з впровадження автономії вищих навчальних закладів (далі проект Положення) також потребує приведення у відповідність до вимог статті 29 Закону України "Про вищу освіту". Зокрема:

із абзацу 2 пункту 2 проекту Положення необхідно вилучити слово "та фінансування";

із пункту 4 – вилучити слова "самостійний розподіл бюджетних коштів в межах затвердженого кошторису", оскільки кошторис затверджується в розрізі видатків за економічною класифікацією;

із пункту 5 – вилучити слова "та фінансова" або дати чітке визначення вказаному терміну;

в пункті 6 замість слів "додаткові до прав, передбачених" записати слово "передбачені", слова "додаткові до прав" та "Додаткові повноваження перелічені в пп. 7 - 10 даного Положення" – вилучити;

із пункту 7 – вилучити слова "та збільшення ліцензованого обсягу";

абзац 2 – вилучити із пункту 9.

Що стосується положень пункту 8 та абзацу 8 пункту 9 про надання права вищим навчальним закладам – учасникам експерименту приймати рішення про присудження наукових ступенів кандидата і доктора наук, то пропонуємо узгодити його з положеннями проекту постанови Кабінету Міністрів України "Про проведення експерименту з присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання наукового співробітника", який був підготовлений та узгоджений із зацікавленими центральними органами виконавчої влади Вищою атестаційною комісією України в жовтні минулого року.

Відповідно до статті 1 Закону України "Про вищу освіту" перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями є однієї із складових державного стандарту вищої освіти. Перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 24.05.1997 № 507. З урахуванням цього, абзац 6 необхідно вилучити із пункту 9, як такий що суперечить вищевказаним нормативно-правовим актам.

Питання запровадження власної системи призначення стипендій, про яке йдеться в абзаці 9 пункту 9, потребує додаткових роз'яснень, у чому саме буде полягати ця система. Крім того, зазначаємо, що в даний час право студентів на отримання стипендії гарантовано відповідними законодавчими та нормативними актами України, перерозподіл цих стипендій може привести до зменшення розміру стипендій для окремих студентів або до зменшення кількості студентів, які отримують стипендії, а це, в свою чергу, може призвести до соціальної напруги серед студентської молоді.

Із пункту 9 необхідно вилучити абзац 11 як такий, що не узгоджується з нормами статті 8 Закону України "Про оплату праці", згідно з якою умови оплати праці працівників установ та організацій, що фінансуються з бюджету, визначаються Кабінетом Міністрів України.

Положення абзаців 2, 5, 7 пункту 10 суперечать нормам Бюджетного кодексу України, а абзац 4 – нормам Закону України "Про Державний бюджет України на 2006 рік", тому підлягають вилученню.

Положеннями абзацу 8 пункту 10 проекту Положення вищим навчальним закладам-учасникам експерименту надається право безстроково та безоплатно користуватися виділеними земельними ділянками з правом надання їх у тимчасове користування, в тому числі на умовах оренди.

Проте зазначена норма суперечить статті 2 Закону України "Про плату за землю", згідно з якою використання землі в Україні є платним. Плата за землю справляється у вигляді земельного податку або орендної плати.

Одночасно слід врахувати, що відповідно до статті 1 Закону України "Про систему оподаткування" встановлення і скасування податків і зборів (обов'язкових платежів) до бюджетів та до державних цільових фондів, а також пільг їх платникам здійснюються Верховною Радою України та місцевими органами влади відповідно до цього Закону, інших законів України про оподаткування.

Оскільки проект Положення не належить до законодавчих актів з питань оподаткування, звільнення навчальних закладів-учасників експерименту від плати за землю є неправомірним і підлягає вилученню.

Абзац 9 необхідно вилучити із пункту 10 проекту Положення, оскільки його положення врегульовані статтею 5 Закону України "Про податок на додану вартість".

Крім того, вважаємо за необхідне звернути увагу, що в отриманих від Міністерства освіти і науки України матеріалах відсутні пояснення щодо критеріїв відбору вищих навчальних закладів, які будуть брати участь в проведенні експерименту, а також норми щодо здійснення Міністерством освіти і науки України (як центральним органом виконавчої влади в галузі освіти) контролю за його проведенням.

Після отримання матеріалів, доопрацьованих з урахуванням вищевказаних зауважень, Міністерство фінансів України в установленому порядку повернеться до подальшої роботи над ними.

Разом з тим, з метою якісної підготовки проекту Положення, просимо надати кошториси вищих навчальних закладів, які входять до Консорціуму з впровадження автономії вищих навчальних закладів, за 2004 та 2005 роки, а також плани використання бюджетних коштів, штатні розписи, інформацію стосовно контингентів в розрізі форм навчання (денна, заочна, вечірня) за державним замовленням, по контракту, кількість стипендіатів, аспірантів, докторантів, обсяги прийому студентів на 1 курс, у тому числі за державним замовленням, кількість науково-педагогічних та педагогічних працівників, інформацію про навантаження та співвідношення чисельності студентів денної форми навчання на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника. Також просимо надати матеріали про зарубіжний досвід з питань впровадження автономії вищих навчальних закладів.

Заступник Міністра


В.М. Матійчук

актів у галузі вищої освіти, а також брати участь у роботі над проектами щодо їх удосконалення;

користуватися земельними ділянками в порядку, встановленому Земельним кодексом України (частина друга статті 29 зазначеного Закону).

Таким чином, кожен вищий навчальний заклад, виходячи із змісту Закону України „Про вищу освіту”, є самоврядним і автономним.

У зв'язку з цим, передбачене проектом Закону надання за рішенням Кабінету Міністрів окремого вищому навчальному закладу спеціального статусу самоврядного (автономного), на нашу думку, є нелогічним.


Реалізація цієї ідеї неминуче призведе до того, що надання такого статусу набуде масового характеру (приклад: 83 вищі навчальні заклади нині мають статус національного).

Крім того, надання окремим вищим навчальним закладам статусу самоврядного (автономного) за рішенням Кабінету Міністрів України не відповідає конституційному призначенню вищого органу виконавчої влади та призведе до завантаження його дрібними проблемами.

У разі необхідності надання окремим вищим навчальним закладам додаткових прав доцільніше, на нашу думку, передбачити у проекті Закону таку можливість та спосіб її реалізації.

Мін'юст не підтримує поданий проект у запропонованій редакції.

Перший заступник
Міністра



Петро Крупко

Додаток 2с.

МІНІСТЕРСТВО ЕКОНОМІКИ
УКРАЇНИMINISTRY OF ECONOMY
OF UKRAINE

01003, м. Київ, вул. М. Грушевського, 12/2,
тел. 253-93-94, факс 226-31-81
www.me.gov.ua E-mail: me@monoprom.gov.ua

01003, Kyiv, 12/2 M Hrushevskoho str.,
tel. 253-93-94, fax 226-31-81
www.me.gov.ua E-mail: me@monoprom.gov.ua

1404.2006 № 61-25/189
На № 1/12-122 Лп. СЗ ЄЗ 2006

Міністерство освіти і науки

Міністерство економіки розглянуло проект Указу Президента "Про автономію вищих навчальних закладів" та Положення "Про експеримент з впровадження автономії вищих навчальних закладів" розроблений Консорціумом з впровадження університетської автономії і повідомляє.

Щодо проекту Указу

Пропонуємо контроль за проведенням експерименту покласти на Міністерство освіти і науки України".

Щодо проекту Положення

До пункту 9 (абзац 9)

Щодо запровадження власної системи призначення стипендій та встановлення їх розмірів у межах стипендіального фонду.

Оскільки розмір стипендій встановлено відповідними законодавчими та нормативними актами, перерозподіл у призначенні стипендій може призвести до зменшення їх розміру для окремих категорій студентів, що буде суперечити чинному законодавству і може викликати соціальну напругу серед студентської молоді.

До пункту 10 (абзац 8)

Щодо звільнення від оподаткування податком на додану вартість освітніх та наукових послуг, що надаються вищими навчальними закладами – учасниками експерименту.

Реалізація зазначеного положення статті 1 розділу I Закону України "Про систему оподаткування", який визначає принципи побудови системи оподаткування в Україні і якою встановлено, що пільги щодо оподаткування не можуть встановлюватися іншими законами України, крім законів про оподаткування.

Крім того, запропонована норма суперечить статті 3 Закону України "Про систему оподаткування", якою передбачено рівність, недопущення будь-яких проявів податкової дискримінації – забезпечення однакового підходу до суб'єктів господарювання (юридичних і фізичних осіб,

- 2 -

виключаючи нерезидентів) при визначенні обов'язків щодо сплати податків і зборів (обов'язкових платежів).

До пункту 10 (абзац 5)

Щодо запровадження норми одержання кредиту вищим навчальним закладом – учасником експерименту у банках, кредитних спілках та інших фінансових установах під персональну відповідальність ректора.

Пропонуємо вищезазначену норму уточнити, оскільки вона не відповідає чинному законодавству.

Так, згідно з пунктом 2 статті 345 Господарського кодексу України кредитні відносини здійснюються на підставі кредитного договору, що укладається між кредитором і позичальником у письмовій формі. У кредитному договорі передбачаються мета, сума і строк кредиту, умови і порядок його видачі та погашення, види забезпечення зобов'язань позичальника, відсоткові ставки, порядок плати за кредит, обов'язки, права і відповідальність сторін щодо видачі та погашення кредиту.

Банк зобов'язаний при наданні кредитів додержуватись основних принципів кредитування, у тому числі перевіряти кредитоспроможність позичальників та наявність забезпечення кредитів, додержуватись встановлених Національним банком України вимог щодо конкретизації ризиків.

Статтю 19 Закону України “Про заставу” встановлено, що за рахунок заставленого майна заставодержатель має право задовольнити свої вимоги в повному обсязі, що визначається на момент фактичного задоволення, включаючи проценти, відшкодування збитків, завданих прострочкою виконання (а у випадках, передбачених законом чи договором, - неустойку), необхідні витрати на утримання заставленого майна, а також витрати на здійснення забезпеченої заставою вимоги, якщо інше не передбачено договором застави.

Відповідно до статті 5 Закону України “Про банки і банківську діяльність” органам державної влади і органам місцевого самоврядування забороняється будь-яким чином впливати на керівництво чи працівників банків у ході виконання ними службових обов'язків або втручатись у діяльність банку, за винятком випадків, передбачених законом.

При цьому, звертаємо увагу, що статтю 61 Закону України “Про освіту” передбачено, що додатковими джерелами фінансування діяльності навчальних закладів та установ, організацій, підприємств систем освіти можуть бути кредити і позички банків, дивіденди від цінних паперів та доходи від розміщення на депозитних вкладах тимчасово вільних позабюджетних коштів.

Крім того, положення проекту порядку необхідно узгодити зі статтю 29 Закону України “Про вищу освіту”.

- 3 -

Відповідно до Тимчасового регламенту Кабінету Міністрів України (розділ ІУ), затвердженим постановою Кабінету Міністрів України від 5 червня 2000 р. № 915, копія проекту постанови візується на останній сторінці тексту керівником заінтересованого органу, а в разі відсутності керівника - особою, яка його замінює.

Враховуючи вищевикладене, Мінекономіки вважає, що поданий проект постанови потребує доопрацювання і готове взяти участь у розгляді відповідних пропозицій у разі їх надходження до міністерства у встановленому порядку.

Перший заступник Міністра економіки



А. Максюта

Додаток 2д.



КАБІНЕТ МІНІСТРІВ УКРАЇНИ

м. Київ

7 червня 2005 р.
№ 4404/0/2-05Міністру освіти і науки
С.М. НИКОЛАЄНКУ

На № 1/10-1144 від 23.05.2005 р.

Шановний Станіславе Миколайовичу!

У Кабінеті Міністрів розглянуто проект розпорядження Президента України "Про автономію вищих навчальних закладів", який був розроблений Міністерством освіти і науки разом з відповідними центральними органами виконавчої влади на виконання пункту 2 доручення Президента України від 29.04.2005 р. № 1-1/278 та пункту 2 відповідного доручення Прем'єр-міністра України від 06.05.2005 р. № 50062/1/1-05.

Юридична експертиза проекту розпорядження Президента України, проведена Міністерством юстиції та Юридичним департаментом Секретаріату Кабінету Міністрів підтвердила відсутність правових підстав для проведення зазначеного експерименту без попереднього внесення відповідних змін до Закону України "Про вищу освіту". При цьому також слід урахувувати наслідки приєднання України до Болонського процесу, що відбулося на Конференції міністрів освіти європейських країн - учасниць Болонського процесу у м. Берген (Норвегія) у травні 2005 року.

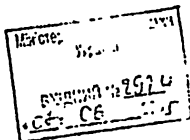
Ураховуючи викладене, прошу в установленому порядку подати Кабінетові Міністрів на розгляд законопроект щодо розширення автономії вищих навчальних закладів.

Додаток:

1. Копія висновку Міністерства юстиції на 2 арк.
2. Копія висновку Юридичного департаменту Секретаріату Кабінету Міністрів на 1 арк.

З повагою
Вице-прем'єр-міністр
України

Микола ТОМЕНКО



Додаток 3

Результати соціологічних опитувань, проведених за підтримки Міжнародного фонду "Відродження" групою соціологічного моніторингу проекту "Університетська автономія — складова громадянського суспільства",

Повні звіти можна знайти на сайті МФ "Відродження":

**АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ:
ДУМКА АКАДЕМІЧНОЇ СПІЛЬНОТИ**

аналітичний звіт за результатами
другого етапу соціологічного дослідження

Таблиця 1.1

Розподіл відповідей на питання: «Якою мірою, на Вашу думку, необхідним є надання університетам самостійності у розв'язанні наступних питань?», відповіді ВИКЛАДАЧІВ ТА ЕКСПЕРТІВ, %*

Складові автономізації	Експерти		Викладачі	
	2006 рік	2007 рік	2006 рік	2007 рік
Формування структури університету, штатного розкладу та чисельності співробітників	92	89	80	85
Реалізація університетських освітніх проектів із залученням інших наукових, виробничих та навчальних закладів	85	79	78	78
Прийняття остаточного рішення про присвоєння наукових звань Вченими Радами університетів	78	75	67	64
Збільшення до 50% варіативної частини змісту освітньо-професійних програм за рахунок скорочення встановленої нормативної частини	83	82	68	68
Прийняття рішень про введення нових міждисциплінарних спеціальностей та перерозподіл ліцензованого обсягу навчальних	82	83	69	73

курсів у межах освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр»				
Ліцензування та акредитація нових міждисциплінарних спеціальностей, спрощення порядку їх акредитації та ліцензування, встановлення умов прийому студентів на ці спеціальності	87	85	70	72
Власний порядок визнання іноземних документів про освіту, освітніх кваліфікацій, навчальних курсів і термінів навчання співробітників, студентів та аспірантів	65	58	50	52
Складові автономізації	<i>Експерти</i>		<i>Викладачі</i>	
	2006 рік	2007 рік	2006 рік	2007 рік
Власний порядок визнання та прирівнювання до відповідних категорій іноземних освітніх та наукових кваліфікацій співробітників	68	63	53	55
Прийняття остаточного рішення щодо обрання ректора конференцією трудового колективу університету	85	83	82	80
Власна система оплати праці співробітників університетів (за рахунок загального та спеціального бюджетів у межах фінансування університету)	92	88	79	81
Встановлення співвідношення студентів та викладачів у межах фонду заробітної плати	79	78	64	70
Власна система призначення стипендій, встановлення їх розмірів у межах стипендіального фонду, самостійне визначення структури виплат 10% стипендіального фонду	79	74	73	74

Складання та коригування кошторису загального бюджету (у межах фінансування) та спеціального бюджету університету	88	86	78	79
Повне володіння та розпорядження власністю, що передано університету в оперативне керування	85	84	74	74
Отримання кредитів у банках та інших фінансових установах	72	74	57	53
Відкриття поточних та депозитних банківських рахунків у національній та іноземній валютах, збереження коштів на депозитних банківських рахунках	73	69	55	50
Укладення договорів оренди та отримання 100% орендної платні	72	75	58	52
Складові автономізації	<i>Експерти</i>		<i>Викладачі</i>	
	2006 рік	2007 рік	2006 рік	2007 рік
Безстрокове та безкоштовне користування виділеними земельними ділянками з правом передачі їх у тимчасове користування (у тому числі на умовах оренди)	74	79	52	53
Встановлення видів платних послуг, що надаються університетом	87	85	77	80
Щорічне встановлення вартості навчання з урахуванням кошторису реальних витрат	91	87	78	82
Створення факультетів (відділень) для підготовки фахівців за суміжними та додатковими спеціальностями з видачею дипломів	90	88	76	82

Масив: усі опитані (експерти 2006 р. n=286; 2007 р. n=231; викладачі 2006 р. n=844; 2007 р. n=584)

* об'єднані альтернативи «Вкрай необхідно» та «Скоріше необхідно».

Таблиця 1.2

Розподіл відповідей на питання: «Наскільки важливими, на Ваш погляд, для розвитку університетської автономії є нижче перераховані можливості?», подано об'єднані альтернативи «Дуже важливо» та «Скоріше важливо», %

	ЕКСПЕРТИ		ВИКЛАДАЧІ		СТУДЕНТИ	
	2006 рік	2007 рік	2006 рік	2007 рік	2006 рік	2007 рік
Навчання студентів за індивідуальними програмами	70	69	55	60	68	69
Вибір студентами курсів для навчання на інших факультетах	72	70	59	65	78	80
Обмін студентами та викладачами з іншими навчальними закладами інших країн	88	85	84	84	80	80
Вивчення певних дисциплін в європейських університетах та їх перезарахування в Україні	78	80	73	72	76	73
Запровадження системи письмових екзаменів та заліків	56	56	46	46	44	48
Запровадження кредитно-модульної системи навчання та оцінювання	46	46	37	43	36	32
Створення програми підготовки магістрів та бакалаврів, сумісно з європейською програмою навчання	71	71	67	63	72	66
Участь студентів у складанні навчальних планів та програм	25	26	20	23	68	64
Збільшення питомої ваги предметів за вибором студентів	51	55	46	50	74	78
Систематичне оцінювання студентами якості викладання	64	68	63	63	77	69

Масив: усі опитані (експерти 2006 р. n=286; 2007 р. n=231; викладачі 2006 р. n=844; 2007 р. n=584; студенти 2006р. n=1605; 2007 р. n=1090)

Джерело: Автономія університетів: думка академічної спільноти. Аналітичний звіт за результатами другого етапу соціологічного дослідження. Харків, 2007

Катерина МАКСИМ

АВТОНОМІЯ – ОСНОВОПОЛОЖНИЙ ПРИНЦИП ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ. ДОСВІД І ПІДХОДИ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ

Говорити про Європейський досвід автономії університетів можна дуже багато, оскільки це питання обговорюється і вирішується з перемінним успіхом роками, якщо не століттями. За ці 10–15 хвилин я б хотіла показати деякі приклади, які можуть бути цікавими і корисними для нас.

Автономія є одним із трьох основоположних принципів діяльності європейських університетів, що закріплено вже 388-ма підписами ректорів вищих навчальних закладів під Великою Хартією Університетів¹, 14 із яких – українські. Чи всі вони розуміють поняття автономії однаково? Звичайно, ні, розуміння самого поняття автономії, її широти, способів діяльності в умовах автономії є різним залежно від країни, історичних передумов, традицій і культури в самих університетах, форм власності, загальної ситуації в країні.

Тема автономії широко дискутується в Європі і, в зв'язку зі створенням спільного простору європейської вищої освіти (Болонським процесом) набула особливого значення. З одного боку, є намагання створити певні стандарти, спільні для всіх університетів з усіх країн, а, з іншого, необхідно зберегти і навіть підсилити в багатьох країнах статус автономії університетів. У перебігу цього обговорення навряд чи буде досягнуто спільної думки, однакового розуміння автономії. Це створює і складнощі, але є і позитивним, так само, як залишатиметься різниця між культурами, історичним розвитком країн, формами власності університетів. Тому і для наших українських університетів важливо сьогодні, проаналізувавши досвід, помилки і розуміння інших країн, вирішувати самостійно, якою є наша мета, яким є наше бачення майбутнього університетів і їхньої автономії, а досвід, який ми можемо порівнювати, аналізувати і використовувати, є величезним.

Наведу кілька зовсім різних прикладів.

Зі слів Ректора одного з найстарших університетів Італії, університету м. Сьени: «Університетська автономія в Конституції (Італії) є однією з автономій, яка визначає саму (Італійську) Республіку. Це є цінна перемога принципового характеру, і с нею ще й тому, що дає можливість кожному Університету проявляти себе в діях, які відповідають власним традиціям, власним особливим науковим прагненням і територіальним особливостям, які підштовхують до різноманітних ідей розвитку»². Автономія університетів гарантується Конституцією країни, а, отже, будь-який виступ за обмеження автономії може сприйматись як виступ проти Конституції³.

Бельгія – країна, де іноді може здатися, що університети є сильнішими за уряд, адже в ХХ ст. відставки міністрів освіти чи цілого уряду відбувалися через неприйняття їхньої політики університетами.

Це приклади країн, де автономія університетів є історичним надбанням, де саме поняття є цікавим для дослідження, але нам важко зрозуміти, як ми можемо їх використати для впровадження власної автономії, тому перейду до реальних прикладів запровадження автономії в університетах, із усіма помилками і досягненнями.

Португалія – в 1976 році принцип автономії університетів був записаним до Конституції країни. Ст. 76 говорить: «Університети є автономними у визначенні власних правил і мають наукову, освітню, адміністративну і фінансову автономію, у відповідності із законодавством, та без упередження до відповідної оцінки якості освіти»⁴. Протягом 14 років автономія була досить декларативною і перебувала на етапі розвитку. В 1990 році принцип автономії був підтверджений законодавчими актами про вищу освіту, в яких були реально визначені засади автономії, державні університети отримали фінансову та адміністративну автономію, а також право самостійно впроваджувати власні навчальні програми, в той час як політехнічні і приватні університети повинні були затверджувати свої програми в Міністерстві освіти. Це викликало незадоволення останніх, підсилене ще й тим, що затвердження програм могло тривати роками (знайома ситуація, чи не так?). На жаль, в результаті боротьби в 2000 році і державні університети загубили автономію у визначенні навчальних програм. Відсут-

ність чіткого розуміння розподілу обов'язків між державою і університетами протягом багатьох років, спроби контролювати лише академічні програми, але невміння міністерства визначити пріоритетні галузі в освіті, а також тенденцію змін у кількості студентів призвели до кризи на початку цього тисячоліття: держава передбачала зростання кількості студентів, а та зменшилася через демографічну ситуацію. Оскільки університети мали стратегії зростання, конкуренція між університетами за студентів збільшилася, що призвело до закриття слабших; був загублений баланс між потребами в спеціалістах на ринку праці і дипломованими спеціалістами – не було забезпечено потребу в деяких галузях, а, з іншого боку, підготовлені спеціалісти, яких ринок не потребував. (Наприклад, приватні університети зосередилися на спеціальностях, що вимагають менших затрат і дають досить гарантований дохід за короткий час, а в результаті країна отримала надлишок таких спеціалістів – знову є певна аналогія з нашими реаліями).

В результаті, для вирішення проблеми, з приходом нового уряду в 2002 році розпочато публічне обговорення майбутнього вищої освіти і університетської автономії.

Португалія запровадила дуже цікаву і практичну систему управління науковими розробками з державним фінансуванням і, в той же час, без прямого втручання держави. Цю систему вивчають зараз інші європейські країни. Є затверджений бюджет фінансування науки. Яким чином його розподілити? Щорічно запрошуються до Португалії групи експертів з інших країн для оцінки всіх університетів і наукових центрів країни. За певною розробленою шкалою оцінки експерти виставляють бали за діяльність кожного з університетів за попередній рік. Залежно від кількості набраних балів визначається обсяг фінансування на наступний рік.

Спробуємо наблизитися до нас, як у географічному, так і в ситуаційному плані. Румунія ввійшла в 1989 рік втікачкою з соціалістичного блоку із системою освіти, дещо схожою на нашу, хоч і з коротшим періодом впливу соціалізму на країну. Але впливом достатнім, щоб в деяких елементах боротьби за автономію ми вбачали спільність із Україною. В 1989 було проголошено напрямом на розвиток автономії в університетах, і в 1991 році це було затверджено в Конституції. До 2001 року університети отримали право власності і право розпоряджатися

землею і приміщеннями, право вибору управлінських органів і реальні права самостійної діяльності, причому ця автономія сягнула всіх рівнів – факультетів і кафедр. Університети отримали право самостійного визначення правил набору студентів без будь-якого втручання міністерства. В той же час університети отримували фінансування на навчання певної кількості студентів за тим, що ми називаємо державним замовленням. З'явилася можливість запрошувати тих викладачів, які університету були потрібні, і на період, який визначав університет, запрошувати професорів з PhD із закордону на постійній основі.

Запровадження навчальних програм і видача дипломів є в компетенції університетів, з фінансовим заохоченням напрямків, які відповідають пріоритетам країни і ЄС. Університети заохочувалися створювати Centres of excellence – центри якісних переваг, які отримують найкраще фінансування на конкурентній основі. Був скасований принцип «ВАКу» -- тепер створення комісії з захисту PhD перебуває у компетенції університету.

Фінансування освітньої діяльності відбувається залежно від кількості бюджетних місць (контрактне навчання і доходи від нього віддані в повне розпорядження університетів). Наукове фінансування проектів відбувається на конкурентній основі.

Але запровадження автономії не є простим. Як воно не є простим і для наших університетів, і Ви всі знаєте це на власному досвіді: навіть позитивні зміни, коли вони є кардинальними, болючі, а коли мету треба віднаходити в процесі змін, то вони є ще складнішими. Найскладніше в цій ситуації сприйняти потребу змін для міністерства – воно ж втрачає свій хліб! Хай працює неефективно і, може, там дехто розуміє, що автономія потрібна для майбутнього, але вони ж сьогодні мають ризик позбутися можливості розпоряджатися коштами і впливом! Так думав і уряд Румунії, який у 2001 році спробував повернути процес назад – починаючи зі скасування фінансової автономії і аж до призначення ректорів міністерством. Але за 12 років занадто багато було зроблено і були отримані відчутні позитивні результати, щоб можна було це зупинити.

Є приклади з країн Західної Європи, таких як Франція чи Німеччина, де роль держави та її вплив на університети є досить великими. Але і в країнах із сильною роллю держави в управлінні вищою освітою відбуваються дискусії щодо автономії і зміни в

державній політиці. Так, Австрія рік тому запровадила новий принцип розподілу прав і відповідальності міністерства освіти і університетів. Тепер міністерство не визначає, на якій машині їздити ректору і як часто міняти в ній мастило. Воно робить дослідження ринку спеціальностей і фахівців, які потрібні зараз і будуть потрібні країні в майбутньому, замовляє і фінансує підготовку таких спеціалістів. При цьому університет бере на себе відповідальність за спосіб підготовки, за розробку потрібних програм і курсів. Міністерство не може сказати, що такого курсу немає в затвердженому переліку міністерства. Ще рано говорити про результати, але, хоча деякі австрійські університети з побоюванням дивляться на збільшення відповідальності і обсягу роботи, до яких призводить автономія, німецькі університети вже виявляють зацікавленість у таких змінах.

Як бачимо, досвід величезний. Не стверджуючи однозначно, що треба слідувати якійсь моделі (між іншим, узгодженої, або визнаної за «найкращу», не існує), але подивитись, які помилки краще не повторювати, і таким чином зберегти зусилля, кошти і час, можна.

Разом із тим, можна виділити основні елементи поняття автономії, в кожному з яких, використовуючи баланс прав і відповідальності між державою і університетами, можна спробувати визначити формулу успіху.

1. наукова автономія
2. освітня автономія
3. адміністративна автономія
4. фінансова автономія

Адміністративна автономія – демократизація управління, і демократизація не лише в переданні ректору прав на керівництво, а залучення до управління колективу університету, викладачів і студентів. Кожен вирішує певні питання на своєму рівні і відповідає за них. Навіть до визначення важливих стратегічних питань має залучатися колектив. Приклади ми чули вчора на пленарному засіданні. Не повинно бути ставлення: «Стратегія -- це моє, і більше ніхто не повинен це робити, крім мене». Логічним наслідком буде те, що таку стратегію треба буде запроваджувати силовими методами, адже, крім ректора, її ніхто не розумітиме, а тим більше не відчуватиме її як власну, як те, що було запропоновано і розроблено ним особисто.

Наукова автономія. Коротко хотіла б наголосити на різниці між нашою ситуацією і становищем університетів Західної Європи в питанні балансу між викладанням і наукою. У нас нагальним є питання про фактичне запровадження науки, яка в радянські часи була відокремлена від університетів і творилася в Академії Наук, в університети. В Європі, через історичну концентрацію зусиль саме на науці, викладання опинилося на другому плані, що викликало проблеми якості випускників і оцінки студентами викладачів. Тому там зараз постає завдання, як покращити рівень викладання і застосування одержаних знань, щоб випускник університету не повинен був перевчатися з теоретика на практика на робочому місці.

Дуже важливо пам'ятати про те, що автономія, до якої ми прагнемо, це не лише наше право і майбутнє благо, за яке ми боремось і яке з такими труднощами впроваджуємо. Це також зростання відповідальності університету і кожного його співробітника перед суспільством у цілому (а не начальством у міністерстві). Ми маємо пам'ятати, що ми беремо на себе відповідальність за наші рішення і дії.

Насамкінець. Наша стартова позиція – вихід із ситуації майже повної відсутності автономії. Порівняно із західними університетами, де автономія набувалася століттями, — це і складність, бо ми не маємо досвіду, натомість маємо величезні перешкоди, як у міністерстві, так і у власній психології. З іншого боку, така ситуація є нашою перевагою – починаючи практично з нічого, ми маємо свіжий погляд на завдання, маємо більше можливостей визначити своє власне бачення автономії, знайти практичні, оригінальні рішення. Таке переконання з'явилося у мене у вересні минулого року, після участі у конференції з автономії в Болоньї під час підписання Великої Хартії Університетів. Враження університетів з Центральної і Східної Європи і пана Касьянова з фонду Відродження були схожі: західноєвропейські університети провели дуже гарний ґрунтовний аналіз історії і проблем сьогодення, але не змогли запропонувати шляхів розвитку. Проект нашого Консорціуму вже на сьогодні є набагато конкретнішим у плані бачення автономії і шляхів її запровадження. Зараз для нас важливо отримати автономію і виробити власні реальні кроки запровадження і реального керування університетом, використовуючи ефективно ті права, які ми отримаємо. Успіхів усім нам!

Додаткова література:

1. Cased Studies: Academic Freedom and University Institutional Responsibility in Portugal. – Bologna: Bologna University Press, 2006. – 71 pages

2. Ulrike Felt. University Autonomy in the European Context: revising the Research – Teaching Nexus in a Post-Humboldtian Environment. Тези доповіді, м. Болонья, 15–16 вересня 2005 р.

ПРИМІТКИ

¹ Болонський університет. Велика хартія університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.magna-charta.org/home.html>

² Giovanni Dotoli. Quale universita' per il terzo millenio? – Bari: Cacucci Editore, 2005. – p.95

³ Giovanni Dotoli. Quale universita' per il terzo millenio? – Bari: Cacucci Editore, 2005. – p.97

⁴ Конституція Португальської республіки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.parlamento.pt/ingles/cons_leg/index.html

Тетяна ЯРОШЕНКО

БІБЛІОТЕКА – СЕРЦЕ УНІВЕРСИТЕТУ: СИНЕРГІЯ ПОСТУПУ В СУСПІЛЬСТВІ ЗНАНЬ

*Університет – це лише група будинків,
зібраних навколо Бібліотеки... Бібліотека –
це є Університет*

Шелбі Фут (Shelby Foote)

“Хай послухає мудрий – і примножить науку, а розумний здобуде тут мудрих думок», – стверджує одна з наймудріших Книг людства – Старий Заповіт (Книга Приповістей Соломонових). У цих словах: від інформації – до знання, точніше, до їхнього примноження, закладено мудрість, яка є основною складовою сучасного етапу розвитку цивілізації – етапу інформаційного суспільства та його наступної фази – суспільства знань. Часу, коли, власне, найважливішим фактором, головною рушійною силою суспільного розвитку стають знання. Коли місце і роль будь-якої держави у світовій спільноті пов’язані з її спроможністю виробляти, споживати і застосовувати нові знання, коли інформаційно-комп’ютерні технології стають спільним інструментом для науки, освіти, виробництва та бізнесу.

Розвиток науки та освіти в суспільстві знань невід’ємно пов’язаний з діяльністю університетів, це безумовно. Як і те, що більшість стратегічних завдань сучасного університету тісно пов’язані з діяльністю його бібліотеки. Чи, радше, мають бути пов’язані. Власне, університетська бібліотека є інформаційною основою науково-освітнього процесу, тією творчою лабораторією, від ресурсів та послуг якої залежить багато в чому якість та зміст навчання та наукових досліджень.

Чи все так просто в усвідомленні (вже не кажучи – у виконанні) – місії, цілей і завдань бібліотеки? Чи здатна сучасна університетська бібліотека стати інформаційною основою науково-освітнього процесу? І що заважає, якщо ні? Що сприятиме? Чи готові бібліотеки на сьогодні надати науковцю –

викладачеві – студенту якомога повніший доступ до вітчизняних та світових інформаційних ресурсів? Створити власні? Навчити цим користуватися? Чи відповідають уже існуючі у нас багаті колекції сучасним інформаційним запитам науковця? Яким чином (і змістовно, і фінансово) відбувається розвиток наших колекцій? Чи розуміє університетська громада цю особливу роль і місію бібліотеки? Чи здатна бібліотека лобіювати себе перед академічною громадою? Чому, зрештою, так тривожно прозвучало у зверненні учасників восьмої щорічної міжнародної конференції Українського Фулбрайтівського Товариства: “Стан науки, освіти та інформатики в Україні перебуває практично на рівні імітації їхньої відповідності сучасним вимогам... .Справжньою пустелею, з огляду на вимоги сучасного інформаційного обміну, виглядають українські університетські та академічні бібліотеки...”¹

Звичайно, ці актуальні питання мусили би бути в колі повсякчасної праці кожного з університетів. І так і є у справжніх університетах, де дбають про якісну освіту та розвиток науки. Але реальної самоврядності у вирішенні низки основних питань діяльності університетської бібліотеки не маємо, її діяльність чітко регламентована й обмежена, закута у “прокрустове ложе” численних стандартів, вимог, положень, досить часто нелогічних, а інколи абсурдних. Наприклад, жорсткі вимоги звітності про кількість навчальної й наукової літератури: за якими критеріями відбувається в розумінні чиновника цей поділ? До наукових чи навчальних слід віднести праці, наприклад, М.Грушевського чи В.Вернадського, або монографію світового вченого, яка є обов’язковою для вивчення у певній дисципліні? І взагалі кількісний стан книгозабезпечення навчальних курсів, що вимагається, не дає жодного уявлення про реальну якість інформаційного забезпечення дисципліни. Академічні бібліотеки світу відомі зовсім не кількістю примірників, а кількістю назв – різномаяттям наукової літератури, а у нас цей показник майже відсутній. От і маємо подекуди мільйонні колекції університетів на папері, які, поділені на десятки-сотні примірників підручників, перетворюють академічну бібліотеку на навчальну. Жорстка прив’язка матеріальної відповідальності бібліотекаря за колекцію спричиняє якнайменше закриття для доступу частини цінних фондів: про

який відкритий доступ, що є стандартом в американських університетах, може йти мова? І бібліотеки вимушені часто утримувати тому застарілі й непрофільні видання, адже за списанням завжди стоїть потенційний перевіряючий, уже від початку переконаний у можливих зловживаннях. Суцільний переоблік фондів також є профанацією в умовах, коли колекція більша за 100 тис., і на облік фактично лишається лише один літній місяць, вільний від навчального процесу. Електронні ресурси, які мусять бути зазвичай такою ж стандартною складовою колекції, як і друковані видання, взагалі не можуть існувати з огляду на чинні правила. Потребує перегляду і положення про університетські бібліотеки в цілому, адже за місією це академічні бібліотеки, але наукова діяльність не передбачена ані відповідними підрозділами, ані посадами в типовому штатному розкладі. І чому типовий штатний розклад для бібліотеки взагалі має статус закону, адже університет сам може адекватно реагувати на вимоги часу і створювати такі посади, які реально потрібні сучасній бібліотеці, наприклад, фахівця з електронних ресурсів. Відповідність оплати праці бібліотечних працівників до показників кількості читачів та книговидач теж формальна, бо реальними критеріями мусять бути реальна відвідуваність (а отже, потрібність) бібліотеки, з урахуванням і статистики використання електронних ресурсів, сайту, електронного каталогу в Інтернеті тощо. Окремим сумним рядком у нашому сьогоденні є славнозвісний Закон про тендерні закупівлі, де книга потрактована як товар, і кращі інтелектуальні сили бібліотек працюють не на якісну розбудову власних колекцій, а на творення численних паперів, тим часом як мізерні накладки, що має сьогодні українська книга, зникають і не доходять до бібліотек. А ще потрібно відслідкувати книжковий ринок в умовах майже повної відсутності інформації про “Книги в друці”, так само, як відсутність книготорговельних фірм, що працюють з усім ринком країни, а не лише з окремими видавництвами; проблематично також знайти посередників, що погодяться доставити з-за кордону не те, що користується попитом, а те, що потрібно університетові. І “вполювати” на “сіру” (малотиражну) літературу, інформація про яку взагалі відсутня. А відсутність не те що системи електронної доставки документів, а бодай елементарної скоординованості універси-

тетських (та й інших) бібліотек у розвитку колекцій та передплаті періодичних видань, особливо закордонних?

Цей перелік можна продовжувати, на жаль. До цих проблем, зрозуміло, додається ще й безліч інших, пов'язаних із діяльністю наших університетів в умовах постійного бюджетного дефіциту, з організаційно-фінансовими та академічними проблемами університетської освіти в Україні загалом. Ідеться про те, щоб бібліотека вищого навчального закладу, як і власне університет, мали змогу самостійно приймати рішення щодо внутрішнього управління та фінансування, визначення власної стратегії для забезпечення реальної синергії, а не просто співіснування університету та його бібліотеки.

“Бібліотека – серце Університету”: цю відому тезу ми повторюємо часто в Києво-Могилянській Академії, бо власне тут можна говорити про початки цього спільного творення інформаційного науково-освітнього простору, про невід’ємність і взаємопов’язаність діяльності нашої бібліотеки передусім з академічним процесом, коли бібліотека реально перебуває в центрі навчального процесу, бо ж студенти постійно, щоденно потребують інформації для постійної щоденної праці. “Бібліотека – це стиль життя в Академії”, – кажуть наші студенти, а стратегічний план розвитку НаУКМА запропонував наступне визначення ролі книгозбірні: “Бібліотека – не лише місце книговикористання, книгопошанування, а також і мозковий центр університету, пов’язаний незліченними нитками з усіма світовими інформаційними ресурсами, забезпечуючи швидкий та зручний доступ до всіх ресурсів, перебуваючи в центрі академічного та дослідницького процесів”.

Подібне рішення підтримки академічної освіти, коли бібліотека перебуває в центрі навчального процесу, – не часто зустрічається у вітчизняній практиці вищої школи. (До речі, як нечасто зустрінеш і чітко визначене розуміння місії, ролі та місця бібліотеки в університеті загалом).

Бібліотека НаУКМА, задумана та реалізована відповідно до здебільшого експериментальних стандартів забезпечення та підтримки академічної освіти та науки у відродженій Академії, одночасно з урахуванням нормативно-правової бази пост-радянського суспільства (штатний розклад, оплата праці тощо) намагається працювати за міжнародними стандартами; спів-

працювати з вітчизняними та зарубіжними бібліотеками, вчитися самим та навчити інших одночасно. Бібліотека має досить унікальний досвід становлення за доволі короткий час як потужної, якісно сформованої за складом колекцій книгозбірні (з нуля в 1992 до майже півмільйонної колекції на сьогодні), знаного і визнаного в Україні лідера в галузі впровадження новітніх інформаційних технологій та інших інновацій, за досвідом фандрайзінгової діяльності тощо. Концептуально це було зумовлено вимогами нашого університету, відповідністю діяльності бібліотеки тим освітнім формам, які втілювалися в НаУКМА. Наш університет завжди виходив з того, що без потужної бібліотеки неможливим є ні нормальний навчальний процес, ані успішна наукова діяльність. Бібліотека розвивалася в тісній взаємодії з усіма структурними елементами НаУКМА, повною мірою розділяючи історію та сьогодення університету, доповнюючи та збагачуючи їх різнобарв'ям своєї специфічної діяльності.

Коротка довідка в цифрах: Колекція друкована 461 тис. прим./220 тис. назв наукової та навчальної літератури, близько 1000 назв періодичних видань. Щорічне поповнення фонду складає 30 тис. прим. Колекція електронних видань нараховує близько 2000 назв книг, 33 баз даних, близько 30 тис. назв електронних журналів. Розгорнута структура інформаційного обслуговування: до 12 читальних залів та 5 абонементів підбібліотек (найбільші серед яких Дослідницька, Бакалаврська) щодня звертається в середньому 1824 читачі, середня книговидача за день складає 3504 прим. Близько 50 тис. прим. знаходиться у відкритому доступі. Інтегрована бібліотечна система ALEPH дозволила автоматизувати більшість основних технологічних процесів – від комплектування та каталогування (одна з небагатьох бібліотек в країні, де відсутній картовий каталог, а є Веб-каталог, доступний в Інтернеті) до циркуляції через електронне замовлення та облік книговидачі, управління формулярами та звітність, створені умови для запровадження віртуального управління матеріалами до навчальних курсів, електронна бібліотека включає як власні цифрові ресурси, так і ресурси віддаленого доступу), працюють відповідно служби бібліографічно-інформаційні. Згідно з концепцією наукової бібліотеки

НаУКМА інформаційне забезпечення розглядається як комплекс, де все функціонально взаємопов'язане та підпорядковане досягненню єдиної мети: забезпечення доступу до необхідних ресурсів для отримання знань, інформації та ідей на основі академічної свободи, відкритості інформації, оперативності та комфортності, різноманітності своїх колекцій, з використанням найвищих стандартів та інновацій в організації та управлінні.

Слід однак зазначити, що становлення нашої бібліотеки відбувалося не в абстрактному світі, і зовсім не в тепличних умовах максимальної уваги до бібліотеки, а з урахуванням як внутрішніх умов і ресурсів – юридичних, фінансових, людських, – так і зовнішніх факторів. І не все так просто і бездоганно, як, можливо, хотілося б. Радше не із урахуванням, а за майже повної відсутності таких умов, досить часто з активним відстоюванням свого місця і ролі, з вимушеною необхідністю залучення коштів на різноманітні проекти, необхідністю першими торувати шляхи освоєння нових технологій.

До цього ж додамо чинники, що вже були зазначені: жорстока регламентація діяльності університету взагалі та його бібліотеки зокрема, парадигма стану сучасної бібліотечної справи в Україні, коли, наприклад, новітні інформаційно-бібліотечні технології впроваджуються без розробки національних стандартів, суттєво відчутною є нескоординованість дій провідних наукових та бібліотечно-інформаційних установ, за відповідних сучасних вимог до бібліотечної професії та існуючих нормативів в оплаті праці тощо – тобто існували й існують як внутрішні фактори, які гальмують або прискорюють наш рух уперед, так і, відповідно, зовнішні.

Якою є сьогодні бібліотека університету в Україні?

Спробуємо порівняти ідеальне з реальним. Ідеальної моделі бібліотеки сучасного університету не існує. Це динамічна структура, яка розвивається, змінює певні функції.

Якою бути сьогодні і в майбутньому університетській бібліотеці – залежить від того, яким буде університет. Але й навпаки – університет буде таким, яким буде його бібліотека.

В ідеалі ми говоримо про синергію спільного розвитку всіх університетських структур – планів і завдань – із бібліотекою: таке взаємодоповнення і взаєморозуміння, така взаємодія, яка дійсно

породжує нову Якість, нові Можливості, більші ніж просто арифметична сума частин.

Наважуся запропонувати кілька основних варіантів існування сучасних університетських бібліотек в Україні.

Варіант перший: бібліотека університету є допоміжним, обслуговуючим підрозділом, з мінімальним завданням забезпечення навчального процесу мінімальним же набором навчальної передусім літератури. Нам знайомі й приклади, коли бібліотека взагалі відсутня чи майже відсутня, університет через власне видавництво забезпечує студентів підручниками власних викладачів.

Варіант другий, на жаль, найбільш поширений: бібліотека й університет живуть у паралельних світах, інколи перетинаючись у спробах, наприклад, взаємодії з коригування навчальних планів відповідно до існуючого фонду чи, навпаки, у проведенні спільних культурологічних та інформаційних заходів. Університет розвиває свої навчальні та дослідницькі програми, не орієнтуючись на бібліотеку, не дбаючи про відповідне інформаційне забезпечення цих програм. У свою чергу, бібліотека розвиває свої колекції за своїм власним розумінням стратегії університету або ж і взагалі за принципом стихійним, зважаючи на здебільшого обмежені фінансові ресурси, до яких важким ярмом майже повної зупинки цивілізованого процесу розвитку колекції долучилася знову ж тендерна процедура придбання книг.

І тоді маємо: навіть найкраще організована і багата бібліотечна колекція – не “працює”: певний набір сервісу і послуг не відповідає реальним потребам учених, викладачів і студентів.

Варіант третій: університетська бібліотека працює на випередження, пропонуючи університетській громаді такий набір інформації, ресурсів, послуг, який іще НЕ ПОТРІБЕН більшості, бо ж потребує певних зусиль, навичок і вмінь: наприклад, у створенні віртуальної колекції матеріалів до курсів, використанні електронних ресурсів – баз даних, електронних книг, електронних бібліотек, – у запровадженні дистанційного навчання, у віртуальному проведенні наукових досліджень тощо. Така бібліотека, власне, пропонує – активно чи пасивно – зміну сценаріїв не у змісті освіти, а в її формах і методах, не у визначених напрямках наукових студій, а в їхньому інформаційному забезпеченні.

Звичайно, такий погляд є дещо поверховим, звичайно, тут є багато питань, пов'язаних доглибинно з якістю освіти та наукових

досліджень в університетському середовищі України загалом: у кваліфікації кадрів вищої школи, у здебільшого невизначених іще пріоритетах та реальних механізмах інтеграції науки та освіти в університеті, уваги до наукових досліджень, на ґрунті яких відбувається і навчання, у небажанні (а часто й просто невмінні) університетських дослідників інтегруватися до більш широкої світової наукової співдружності (бодай за причини незнання іноземних мов та інформаційних технологій), у суперечностях у сприйнятті студентами (а часто й викладачами) складних багатофункціональних і міждисциплінарних знань, у відсутності ставлення студентів та викладачів ВНЗ до процесу навчання як до досить важкої праці.

Повертаючись до проблем бібліотечних, власне, до тих можливих шляхів творення моделі сучасної університетської бібліотеки в епоху суспільства, базованого на знаннях. В умовах переходу до інформаційного суспільства перед бібліотечною спільнотою з дедалі більшою гостротою постає проблема трансформації книгозбірень із пасивних автономних сховищ документованих знань на паперових носіях в активних розповсюджувачів їх засобами електронних комунікацій та навігаторів у безмежному світі інформації, а – вірогідно – і посередників між авторами наукової та суспільно значущої інформації та її споживачами через створення системи електронних видань, електронного книгодрукування, відкритих архівів, інституційних репозитаріїв). Безумовних змін зазнає також система інформаційно-бібліотечного обслуговування, побудована на принципах оперативності і доступності інформації: підтримка віддаленого доступу до електронних ресурсів (баз даних, електронних книг, електронних журналів, електронних бібліотек взагалі) у будь-який час із будь-якого регіону за принципом 24 години на добу 7 днів на тиждень 365 днів на рік².

Нечувано швидкими темпами на світовому рівні відбувається розбудова інформаційної інфраструктури. В одній з останніх книг триразового пулітцерівського лауреата, активного в Західному світі пропагандиста глобалізації Томаса Фрідмана "Світ плоский"³ – своєрідному підручнику з новітньої економічної історії – описано перспективи глобалізованого світу, який насправді, завдяки інформаційним технологіям, невідомо змінюється, адже транснаціональним корпораціям абсолютно байдуже, де

винайняти програміста, дизайнера чи інженера, – у Сан-Франциско, Шанхаї чи в Новосибірську, де планують побудувати нові “Силіконові долини», і світ виглядає зовсім невеличким. Нечуваними темпами йде і створення електронних бібліотек. Країни “великої сімки” включили проект створення онлайн-бібліотек “*Bibliotheca universalis*” до числа 11 найбільш важливих науково-технічних проектів, виділяючи на це сотні мільйонів доларів. У Росії ще в 1999 р. було започатковано міжвідомчу програму “Електронні бібліотеки Росії”, що стала складовою федеральної цільової програми “Електронна Росія”. Амбіційні плани має Китай – минулого року випущено таку саму кількість електронних книжок, як і традиційних друкованих. Аналогічні програми існують і в інших країнах світу: Австралії, Японії тощо⁴. Наприкінці 2005 року “Гугл” заявила про виділення 3 мільйонів доларів на спільний з бібліотекою Конгрессу США проект створення Світової Цифрової Бібліотеки⁵.

Не будемо говорити про вітчизняну практику, яка зрозуміла. Здебільшого і університети, вже не кажучи про їхні бібліотеки, залишаються “поза кадром” і під час визначення національних науково-технічних програм, і в численних публікаціях з питань інформатизації України, де цей багатоаспектний процес зводиться найчастіше до технократичного завдання створення комп’ютерних мереж.

Серед першочергових завдань сучасної університетської бібліотеки є розвиток електронної колекції, створення електронної бібліотеки, заснованої і на власних ресурсах, і на доступі до якісної світової наукової інформації (ресурсів віддалених). Значні переваги відкриває перед університетськими бібліотеками України нова модель наукової комунікації, відома під назвою Будапештської ініціативи – відкритий доступ⁶. Бібліотека НаУКМА працює наразі над проектом створення Інституційного репозитарію та електронної бібліотеки в цілому. Серед основних складових проекту – доступ до максимального ядра світових наукових електронних ресурсів (що охоплюють різноманітні галузі наук і напрями наукових досліджень та потреби академічних процесів в університетах країни); створення власних електронних ресурсів – електронних каталогів, електронних фондів, повнотекстових ресурсів власної генерації, а також баз даних, – створення електронних бібліотек у справжньому розумінні цього

поняття. Ми пропонуємо колегам також працювати над спільними діями в технологічних підходах до створення Відкритих Архівів (інституційних репозитаріїв, що містять електронні ресурси наших університетів – від електронних публікацій вчених до освітніх та дослідницьких ресурсів, дисертацій, будь-яких інших матеріалів). Серед складових проекту – також створення Журналу Відкритого Доступу. Така об'єднана програмними і технічними засобами, а також відповідними комунікаціями бібліотека дасть змогу забезпечити наших науковців, викладачів, студентів, з одного боку, і представити світовій спільноті наші надбання, з іншого.

У рамках цієї стратегії університетська бібліотека трансформується в інтегрований університетський інформаційний науково-освітній, дослідницький, культурологічний, видавничий центр із наданням широкого спектру інформаційних послуг та функціями досвідченого навігатора в інформаційних потоках.

“Мудрість розумного – то розуміння дороги своєї”, – стверджує Книга Приповістей Соломонових зі Старого Заповіту. Від усвідомлення нашого спільного шляху – синергії розвитку наших університетів і їхніх бібліотек – базових і системоутворюючих елементів всієї інституції – у творенні інформаційного науково-освітнього простору залежить майбутній розвиток освіти та науки України, а отже, її майбутнє.

ПРИМІТКИ

¹ Звернення учасників Восьмої Щорічної Міжнародної Конференції Українського Фулбрайтівського Товариства (Львів, 7–9 жовтня 2005 р.) - Режим доступу: <http://www.fulbright.org.ua/zvern.php> – Назва з екрану.

² *Костенко Л.Й.* Бібліотечні електронні інноваційні технології // *Бібл. вісн.* – 2003. – N 6. – С. 13-17.

³ *Friedman T.* *The World is Flat: A Brief History of Twenty-First Century* – New York, 2005.

⁴ *Костенко Л.Й.* Онлайнові ресурси бібліотеки: створення, використання // *Бібл. вісн.* – 2003. – N 1. – С. 13-17.

⁵ Див.: *David A. Vise.* *World Digital Library Planned* // *Washington Post* – 2005 – Nov., 22.

⁶ Див.: *Budapest Open Access Initiative.* – Режим доступу: <http://www.soros.org/openaccess>

Ірина КУЧМА

ВІДКРИТИЙ ДОСТУП ДО НАУКОВО-ОСВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ

Під відкритим доступом розуміється безкоштовний доступ читачів до якісної рецензованої літератури в публічному Інтернеті з правом читати, завантажувати, копіювати, роздруковувати і посилатися на повнотекстові статті. Література у відкритому доступі – це безкоштовна онлайн нова література в цифровому форматі, вільна від будь-яких копірайтів у сенсі потреби сплати за користування примірником цієї літератури і від будь-яких ліцензійних застережень. Така література може активно розвиватися завдяки публічному Інтернету та автору як власнику копірайтів.

Відкритий доступ постав як потужний рух науковців і видавців з появою Будапештської ініціативи відкритого доступу, якій нині виповнилося чотири роки. За цей час до ініціативи долучилися близько 4000 осіб, які підтримують відкритий доступ до дослідницької літератури. Він забезпечується двома шляхами: через журнали відкритого доступу і репозитарії відкритого доступу.

Станом на 14 лютого 2006 р. нараховувалося 2034 рецензовані журнали відкритого доступу в Директорії часописів відкритого доступу (<http://www.doaj.org/>). Принцип розвитку моделі журналів відкритого доступу подібний до принципу, який застосовують теле- і радіокомпанії: сплачує не споживач, а особи, зацікавлені в поширенні результатів свого наукового дослідження.

Більшість великих видавців наукових журналів підтримали ідею відкритого доступу. У потужному видавництві Blackwell запровадили модель Online-Open, коли автори наукових праць самі вирішують, чи публікуватися в передплатних журналах чи в журналах відкритого доступу. Oxford має схожу модель Oxford

Open, a Shpringer – Open choice. Ці три журнали в грудні 2005 р. підписали угоду з Welcome Trust (організація, що фінансує світові наукові дослідження) щодо миттєвого відкритого доступу до статей, написаних на матеріалах досліджень, фінансованих цією організацією.

Директорія репозитаріїв відкритого доступу (OpenDOAR <http://www.orphendoar.org/>) у лютому 2006 р. містила 324 OAI-сумісні репозитарії відкритого доступу (підтримують протоколи обміну метаданими, дозволяють здійснювати швидкий перехід між депозитаріями, пошук та індексування). Інший реєстр репозитаріїв відкритого доступу – OAIster (<http://oaister.umdl.umich.edu/o/oaister/>). Репозитарії забезпечують безкоштовний публічний доступ до статей і можуть як належати університетам, так і бути тематичними. Наявність власного репозитарію дозволяє підвищити науковий статус університету.

Окрім Будапештської декларації ініціативи відкритого доступу, існує Берлінська декларація відкритого доступу до знань. Її особливість полягає в тому, що вона підписується тільки університетами, і університет, що долучився до неї, засвідчує підтримку відкритого доступу до своїх публікацій (у лютому таких університетів нараховувалося 145).

Найбільший і найстаріший тематичний репозитарій відкритого доступу ArXiv (<http://arxiv.org>) створений 15 років тому і містить статті з фізики, біології, математики і комп'ютерних наук. Інші тематичні архіви відкритого доступу: Cogprints з когнітивних наук (<http://cogprints.ecs.soton.ac.uk>), CiteSeer з комп'ютерних наук (<http://citeseer.ist.psu.edu>), RePEc з економіки (<http://repec.org>).

Усі репозитарії відкритого доступу створюються з використанням ліцензій, які забезпечують охорону прав інтелектуальної власності. Це американська ініціатива Creative Commons, що стала міжнародною з 2002 р. Існує українська версія ліцензій Creative Commons, але її активне впровадження ще потребує законодавчого узгодження (наразі українське законодавство не дозволяє укладати ліцензійні угоди в електронному вигляді).

Лідерами створення відкритих університетських репозитаріїв є Німеччина, Нідерланди, Австралія та Великобританія. У середньому кожен університет має кілька сотень публікацій,

а в нідерландських університетах їх нараховують близько трьох тисяч (25% голландської наукової продукції знаходиться у відкритому доступі).

Найпоширенішими документами в репозитаріях є статті, на другому місці – автореферати, на третьому – книги.

Рух відкритого доступу починався з наукових журналів: оскільки зростала вартість передплати, науковці і бібліотеки не могли собі її дозволити і розробили альтернативну модель. Так само зростає вартість підручників, що зумовило розвиток нового напрямку – підручники вільного доступу. Автори, які викладають свої підручники у відкритий доступ, відмовляються від гонорарів, оскільки важливішим для них є поширення свого продукту.

На прикладі руху відкритого доступу можна вдало проілюструвати тезу – Бібліотека як серце університету – оскільки університетські бібліотеки набувають нової видавничої ролі і віднині не лише забезпечують доступ читачів до новітньої інформації та її архівування, а й спільно з науковими підрозділами забезпечують для науковців вільне відслідковування результатів досліджень. Бібліотеки очолюють сучасні системи організацій і студентів, оскільки мають досвід роботи з колекціями документів, забезпечують прозорість діяльності університету і швидкість отримання інформації, максимальне поширення і вплив результатів досліджень, допомагають науковцям в адміністративній роботі. Бібліотеки забезпечують оперативну роботу з цифровими носіями, швидку підготовку он-лайнних навчальних матеріалів, електронних часописів і книжок, широкий і вимірюваний доступ читачів до наукової інформації, легкість пошуку потрібних текстів, потужну читацьку аудиторію для авторів досліджень, інтеграцію до глобальних наукових баз даних, зменшення наукової ізоляції та нові можливості для спільних наукових проєктів.

Одним із українських ресурсів, які надають інформацію про відкритий доступ, є сайт “Доступ до знань” (www.a2k.org.ua).

Розвиток відкритого доступу не перешкоджає передплаті наукових журналів, а натомість створює нові можливості для співпраці. Наприклад, 15 років існування arXiv не призвели до зниження передплати журналів American Physical Society та Institute of Physics Publishing. Обидва видавці підтримують

засади відкритого доступу, оскільки приймають матеріали безпосередньо з arXiv, що є додатковим стимулом для науковців архівувати тут свої додрукові матеріали.

Отже, наявність колекцій відкритого доступу в університетах дозволяє легко створювати дистанційне середовище для студентів, сприяє популяризації і збереженню досліджень, піднімає престиж науково-освітніх організацій і дозволяє широкій громадськості отримувати відомості про новітні дослідження та освіти.

Михайло МІНАКОВ

ДІЙСНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТУ: МІЖ НАУКОВИМ УНІВЕРСАЛІЗМОМ ТА УКРАЇНСЬКИМ ТРАЙБАЛІЗМОМ

Розмову про Університет в Україні можна вести з урахуванням трьох взаємопов'язаних обмежень:

1) розмова про Університет стосується того, що як факт відсутнє в сучасній українській культурі; ми аналізуємо Університет у модусі «ще-не-фактичного», а отже, в модусі контрфактичного і в ідеалі необхідного та проєктивного;

2) Університет у культурі сучасної України як концепт запозичено із західноєвропейських реалій і російського минулого; після радянсько-українського та новоукраїнського періодів установ університетського штибу в країні немає;

3) важливо пам'ятати, що ми міркуємо про Університет у термінах та умовах, створених або в наявних українських вишах, або в контексті західноєвропейських культур.

Є Університет і «університети». Для європейця аналіз ідеї Університету має відбуватися з урахуванням його уможливлення засобами, створеними в Університеті, тому сам аналітичний апарат може не помічати багатьох аспектів Університету як предмета дослідження. І П. Бурдьйо, і У. І. Шнайдер вказують, що недолік вивчення університету полягає в тому, що його ідею ми визначаємо зсередини та покладаємо в основу свого розуміння узвичаєність тих практик, які діють в університетській структурі часу та місця, де перебуває аналітик [див.: 1, 3]. В Україні слід бути ще обережнішим: в умовах, коли Університет є контрфактичною ідеальною структурою, дослідницька редукція має пам'ятати про умовність терміна «університет» в українських реаліях. Український університет (далі – «університет») – це установа, мета якої полягає в підготовці необхідних фахівців визнаного рівня. Встановлення потреби у фахівцях та визнання рівня їхньої підготовки відчужено від «університету». Так само

від «університету» відчужено й право визнавати кваліфікованість та компетентність дослідників-викладачів. Ці українські особливості визначають те, що «університет» є допоміжним навчальним закладом для народного господарства, де дослідження виступають надлишковою діяльністю викладачів у вільний від основної роботи час. «Університет» – це частина державного апарату; установи цього штибу в якийсь момент подолали межу, що давала б нам можливість справедливо йменувати їх університетами. Тож, аналізуючи український університет, маємо пам'ятати про те, що ми говоримо про нього, порівнюючи наявні європейські концептуальні конструкти та фактичні інститути з українськими державно-навчальними установами, назва яких має те саме звучання.

Проблема цієї ситуації в тому, що маючи уявлення про те, чим повинен бути Університет, чим він є в різних культурних ареалах і чим він там поки не є, ми в Україні весь час намагаємося мислити так, наче університетська омонімія в нас має певне культурно-онтологічне підґрунтя. Справді, дієвість імітації, яка панує в більшості шарів української публічної сфери, і віра в те, що маска може стати справжнім обличчям, спирається на поширену думку про діалектичний перехід імітації в справжність. Адже панування імітативних практик останніх п'ятнадцяти років в Україні довело, що держава та суспільство можуть існувати й за таких умов. Ба більше, це існування для певної частини людей перетворилося на умову забезпечення їхнього процвітання. Тож і критерій того, що є справжнім, а що – імітативним, втрачає свій зміст. Ця ситуація значно ускладнює стартові можливості для дослідження фактичного боку реалізації ідеї Університету, з одного боку, однак, з іншого, дозволяє нам вивчати Університет за логікою «від супротивного». Контрфактичність наших міркувань про Університет, яку ми перед тим визнали за обмеження, слід зробити сильною стороною нашого аналізу, акцентуючи увагу на відмінності європейської університетської ідеї та практики від ідеї та практики українського «університету».

1. Університетська антиномія: між відповідальністю перед вимогами розуму та потребами держави

Контрфактичність аналізу Університету дозволяє нам чіткіше побачити його основну антиномічну облаштованість. Цю

антиномію я описав би як суперечність між розумною природою Університету, похідною від уявлення про єдність, ідеальну незмінність й універсальність принципів розуму, і його зануреність в конкретну історично-культурну ситуацію. З одного боку, самоусвідомлення Університету ґрунтується на модерній ідеї розуму. Ляйбніц визначив Розум як дію та взаємодію принципів несуперечності та розумної активності. Несуперечність дає формальний критерій для процесу висновування, а активність розуму говорить про сутнісну здатність робити невідоме відомим, неосяжне – зрозумілим, таємне – поясненим, а інтимне – повідомленим. Таким чином, модерний розум постає як формотворча активність, що веде до виникнення розумно облаштованого публічного простору. З іншого боку, практика та безпосередні завдання Університету в його рідному культурному ареалі і в ареалах, де університетські установи постали згодом, залежать від державної політики у сфері освіти й науки, чинних наукових практик у суспільстві та рівня й характеру взаємодії університетських корпорацій із політичним, економічним і громадянським суспільствами. Університет у контексті певних культурних ареалів має свою окрему, часто неповторну та нераціональну дійсність. Розумність університетської ідеї та позараціональна культурна налаштованість університетських корпорацій суперечать одна одній.

У полі напруги між цими двома аспектами університетських реалій постає розуміння відповідальності Університету. Слід погодитися з кантівськими варіаціями Деріди з приводу того, що розумна природа університетської установи становить підґрунтя її відповідальності [5, 137]. Згідно з цим відповідальність Університету є відповідальністю за дотримання вимог розуму в конкретній культурно-історичній ситуації, яка переважно суперечить ідеальним конструкціям і філософським уявленням про університет. Університет виникає як установа раціональної інтерпретації, яка робить ідеї та твердження розумними. Проте дія університетських корпорацій відбувається завжди в умовах спокушання суспільними преференціями, державними почестями та цілераціональністю технології, яка перетворює наукову прагматику на суспільну заангажованість, критичну метапозицію – на ідеологічну креативність, а невизначеність знання – на вимірюваність інформації. Ці спокуси нищать живу тканину

університетської науки, проте змушують Університет реагувати, еволюціонувати. У будь-який момент своєї еволюції Університет відповідальний за можливість мислити в певному місці в певний час, чи, як сформулював Деріда, за «спільноту мислення» [5, 137].

У наших культурно-історичних умовах Університет мав би відповідати за модернізацію українського суспільства, тобто за:

1) утримання раціональної дистанції між наукою та освітою, з одного боку, політикою та економікою – з іншого;

2) раціоналізацію вимог громадян до держави й ефективне використання можливостей чинних демократичних інститутів;

3) розчаклування та деміфологізацію самоусвідомлення українського суспільства.

Проте цього не відбувається. Університет як автономний критично налаштований суб'єкт суспільних відносин відсутній. Відстань між «університетами» та державою відсутня. Відсутнє університетське самоуправління, і це й у політичному, і в науковому, і в ідеологічному, і в організаційно-адміністративному сенсі утримує виші у статусі державних установ, де відповідальність є відповідальністю перед державою. Відстань «університетів» та нової української економіки взагалі є чимось уявним. «Університети» виступають прибутковими державними підприємствами, які тільки через непорозуміння не обкладаються тими ж податками, що й корпорації. «Університети» є плоттю від плоти української державницької ідеології й тіньової економіки. Корисність і прибутковість українського університету для його господаря (і окремих довірених акціонерів) є значною, і з власної волі господар не відмовиться від свого недалекогоглядного панування.

Державне панування над «університетами» вигідне не лише в сенсі економічному, а й у символічному. Науковці, які гуртуються навколо «університетів», надзвичайно активні у сфері відтворення й утворення панівних ідеологем і режимів істин. Власне, для цього й потрібен такий щільний державний контроль за Університетом в Україні: важливий контроль за розумом, панування над можливістю раціонального перетворення суспільства. Натомість «університети» плекають міфи та героїку сприйняття минулого України. Уся сучасна державницька ідеологія як результат специфічної освіти в радянських вишах, окремі кафедри яких інституціоналізували пам'ять про націо-

налістичні теорії кінця XIX – початку XX століть, відтворюється в новоукраїнських «університетах». «Університети» – важливі чинники плекання в українській культурі ірраціонального та його виняткової ролі. Якщо Університет, як зазначив М. Вебер, мав інтелектуалізувати та раціоналізувати культурний світ, наповнений магічними уявленнями та світоглядними міфами, тобто розчакловувати Світ, доводячи, що кожен охочий може на власному досвіді переконатися, що у світі немає потаємних сил і всі речі коряться людському розумові [6, 6], то «університети» діють навпаки: їхня мета полягає у створенні та відтворенні «світоглядів», а не в проясненні проблем і критичному розгляді умов існування. «Університет» бачить свою відповідальність за відтворення «державницького» та «національно свідомого» світогляду в громадянах, підриваючи етатичністю своїх інтенцій можливість громадян діяти, як належить громадянам.

2. Університет між племінними та дослідницькими практиками

До числа загальних рис українських «університетів» слід зарахувати і їхню участь у суспільній та культурній атомізації, у регіоналізації України. Тенденція атомізації українського суспільства супроводжується розривом тканини наукової комунікації в Україні. Наш аналіз показав, що у сфері історії філософії гуманітарії схильні досліджувати теми, які дивним чином збігаються з культурними настановами певного регіону. Так, культурно-політична прагматика дослідницьких тем українських науковців чітко ділить країну на регіони Сходу та Півдня, Центр і Північ, Захід. Українські «університети» постають одним із важливих чинників регіоналізації.

Обласні університети, колишні педінститути та технікуми, значною мірою відповідають за створення регіональних міфів, що відсилають до племінних міфів, переказів локальної унікальності. Ці міфи мають локальну політичну значущість, але також впливають на традиціоналістське світобачення, засноване на патріархальних настановах.

Радикальний консерватизм пострадянського суспільства з його ірраціональною основою веде до посилення трайбалістичних тенденцій у суспільних практиках, до квазіплемінного світобачення. Прикладами цього можна назвати феномен земляцтв у

Києві. Так, поле вагомості галицького міфу в надсучасному Києві уможлиблює шлюби, партнерів яких обрано за посередництва галицького земляцтва. Чимало українських банків (їхні власники і штат) дивним чином пов'язані з Дніпропетровськом. Таких прикладів чимало, і вони ще чекають на свого дослідника. Ми ж повернемося до трайбалізму в «університетах».

Племінні міфологеми в меседжах регіональних університетів впливають не лише на споживачів символічного ринку, а й на виробників і власників символічного капіталу. Племінний устрій локальних університетів можна простежити за родинними зв'язками професури, університетських адміністраторів і регіональних управлінців. Це не унікальний випадок. Ті самі племінні структури французьких університетів знаходить та описує в «*Noto academicus*» П'єр Бурдьйо [4, 34 і далі]. Однак родинні зв'язки – це тільки один аспект. Племінні структури самосвідомості регіональних університетів постають перед нами в усій красі, щойно ми заходимо на веб-сторінки регіональних «університетів». Аналізуючи інформацію та її структурованість на сайтах університетів, можемо побачити чимало з того, що характеризує університетські племена українських країв. На чільному місці університетської веб-сторінки, у дев'яти випадках із десяти вас зустрінє усміхнене обличчя Пана Ректора. Хоч би що писалося у вітальному слові, головний меседж сторінки – це місце належить такому-то вождеві. У подальшій структурі веб-сторінок домінує економічна прагматика: інформація для абітурієнтів має на меті забезпечити університетське плем'я ресурсами. Далі чимало сторінок присвячено чільникам родів – проректорським і завкафедральним посланням. Нарешті, інформація про факультети та кафедри, що не завжди, як виявляється, виставлена на сайтах, подається як символізація успішності певного племінного роду. Тут ви зустрінете інформацію про героїв племен, які захистили – що за героїчне дієслово! – дисертації. Про самі дослідження інформації мінімум. Головне – інформація про кількість докторів, кандидатів, тобто осіб, визнаних важливими та значущими. Як канібальський рід, що пишається головами переможених ворогів, університетські племена пишаються ступенями та званнями.

Навіть поверховий аналіз основної маси веб-сторінок українських університетів (а під час написання цієї статті було

переглянуто понад 150 таких витворів) говорить про суттєвий регрес у наукових практиках сучасної України. Якщо дослідницьке життя в Києві ще жевріє, то в областях тенденція до самоконсервації кафедр і наукових одиниць стає панівною.

Свого часу в XIX столітті у шойноствореній Німеччині регіоналізація університетів – і це в країні, де земельні відмінності більш ніж поважаються, – була помітною проблемою. Цікаво, що академічна спільнота сама знайшла спосіб подолання регіоналізації. Кадрова політика німецьких університетів полягала в стимулюванні постійної міграції університетських викладачів [3, 70]. Міграція професорів і викладачів забезпечувала науково-дослідну конкуренцію та сприяла зростанню якості як освіти, так і досліджень. Уже на середину XIX ст. німецькі університети можна назвати єдиним науковим полем, де конфлікти й дебати відбуваються між полюсами природничих і духовних наук.

Слід звернути увагу на те, що спільне наукове поле стало утворюватись у провідних європейських країнах: Британії, Франції, Росії та Німеччині. Разом із тим кожне з полів суттєво детермінувало себе у відмінності від сусіднього. Так, французьке та німецьке наукове поле було значно інтегроване всередині, але суворо підкреслювало свою відмінність від сусідського. Якщо німецька наука трималася на наукових школах, то французи пишалися «республіканським» устроєм науки, де стосунки були суто «наукові» [детальніше див.: 2, 91]. Для німецьких університетаріїв наступність «учитель – учень» була важлива, для французів предметом гордоців була відсутність учнів.

У Франції науковця уявляли громадянином республіки наук. Тут належність до школи була негативною ознакою, як дослідницька несамостійність. Досвід «армії» В. Кузена та «церкви» О. Конта призвів до виразно негативного ставлення до шкіл у філософії. Анрі Бергсон та П'єр Жане підкреслено говорили про те, що не засновують шкіл [2, 93]. Автономізація науки в університеті була реалізацією чесноти інтелектуальної незалежності.

Російські університети в XIX ст. також було інтегровано в єдиний науковий простір. Однак особливістю російського університету була надтісна співпраця університетських установ із урядом, яка створювала єдину ідеологічну структуру. Навіть

створення нових університетів у Росії після першого польського повстання стало елементом контролю за режимами істини й ідеологічними системами, принаймні на території Південно-Західного краю. Щоправда, в науковому полі це дозволило постати феномену інтелігенції, яка засадами свого мислення мала моральну критику держави. Мало того, новизна Університету в культурі Росії потребувала більшої відкритості та комунікабельності з іншими науковими полями.

Революцію та радянський режим, здається, пережила саме ідеологічна усталеність зв'язку «університету» та держави. Повна пролетаризація й одержавлення старих університетів позбавили університаріїв можливості мати єдине спільне наукове поле. Примат ідеологічного режиму і виконання державного запиту поступово знищили російський університетський етос. Натомість виник патріотичний тип університетського мислення, який поступово призводить до ситуації, коли небезпечний зв'язок університетської освітньої місії з університетською науковою місією розривається. Сама підстава дії критичного раціоналізму зникла з колись класичних університетів. Нова хвиля створення «університетів» остаточно знищила підстави зв'язку Університету як інституціоналізованої раціональності в її науково-освітній соціальній дії з українськими вищими навчальними закладами.

Будь-яка реформа, спрямована на посилення контролю за ВНЗ з боку уряду, призведе до консервації безуніверситетськості української культури та зменшить шанс на використання нами шансів та можливостей, наданих Другим Модерном.

Список використаної літератури:

1. Бурдые П. Университетская докса и творчество // Socio-Логос. – М., 1996.
2. Фабиани Ж. Л. Философы республики // Логос. – М., 2004. – № 3-4 (43). – С. 91-122.
3. Шнайдер У. И. Преподавание философии в немецких университетах в XIX в. // Логос. – М., 2004. – № 3-4 (43). – С. 61-90.
4. Bourdieu P. Homo Academicus. – Cambridge: Polity Press, 1990.

5. *Derrida J. Mochlos, or The Conflict of the Faculties // Eyes of University.* – Stanford: Stanford University Press, 2004. – P. 83-112.

6. *Weber M. Wissenschaft als Beruf // http://www.textlog.de/weber_wissen_beruf.html* (перевірено: 12.02.2007).

Тарас ДОБКО

АКАДЕМІЧНА КУЛЬТУРА

як необхідна передумова

ефективного управління сучасним університетом
в умовах автономії

Вступ

Успішна діяльність університету в умовах автономії вимагає системного переосмислення підходів до управління як на рівні навчального процесу, так і в масштабах усього університету. Глобальні тенденції розвитку сучасної вищої школи позначені збільшенням автономії вищих навчальних закладів водночас у визначенні змісту освіти, і в управлінні життєдіяльністю університету. З одного боку, вони є свідченням дедалі більшого усвідомлення академічними колами нерозривного зв'язку між якістю освіти, наукових досліджень і незалежним статусом університетської спільноти. З іншого боку, поступова, а інколи й вимушена відмова держави від патерналістських підходів до управління системою вищої освіти і перехід від філософії прямого контролю до практики оцінки якості та управління фінансовими стимулами створюють передумови для пошуку диверсифікації фінансових джерел і розвитку підприємницької ментальності під впливом конкуренції на ринку освітніх послуг. Проектуючи глобальні тенденції на нашу дійсність, ми добре розуміємо, перед якими викликами рано чи пізно доведеться постати українському університету. Звідси і розмова про його системну модернізацію.

Модернізація, можливо, не є найкращим терміном, щоб окреслити весь комплекс завдань, що постають перед сучасним українським університетом, зорієнтованим на автономне життя. Ми звикли вживати це поняття, запозичене із суспільно-економічного словника. У такому сенсі модернізація тісно пов'язана із запровадженням нових методів, технологій, інфраструктури і зорієнтована на якісніше і, бажано, менш витратне

отримання кінцевого результату певного процесу. У такому разі явище модернізації здебільшого має функціональний характер, а за аналогією нагадує перехід у засобах відображення тексту від друкарської машинки до комп'ютера. Така модернізація не обов'язково веде до кардинальної, революційної зміни самих основ, засадничих принципів та ідентичності реальності, яку потрібно модернізувати.

Потреби осучаснення вищої освіти в Україні та системи управління нею в стінах українського університету не вкладаються у щойно окреслені понятійні межі явища модернізації. Модернізацію, у вузькому значенні слова, нам треба творчо поєднувати з комплексною відбудовою і ретельним переосмисленням тієї унікальної реальності, якою є університет. До цього, зокрема, спонукає драматичне усвідомлення низького показника довіри до українських інститутів вищої освіти та скепсису щодо їхньої якості на міжнародному рівні як болісного наслідку практики корупційних стосунків в академічному середовищі та знецінення питомої суверенності *universitas studiorum* через практику пристосуванства до політичної кон'юнктури дня.

Переконаний, що у розмові про системне осучаснення українського університету не оминуть дискусії про академічну культуру як чинник ефективного управління в умовах автономії. Будь-яка система управління діяльністю групи осіб може бути ефективною, якщо вона спирається на певний комплекс цінностей, які об'єднують цих дуже різних осіб в одну команду і надають сенсу їхній спільній діяльності. Етичні та корпоративні цінності, способи їхньої реалізації в конкретних умовах життя спільноти творять інституційну культуру. Сумісність чи співзвучність моделі управління з інституційною культурою має вирішальне значення щодо успішного здійснення інституційних завдань і самої життєдіяльності інституції.

Те, що торкається будь-якої корпорації, безумовно стосується й класичної навчально-наукової корпорації викладачів і студентів – університету. Чимало актуальних для України проблем управління університетом, якості навчального процесу чи дотримання академічної етики є прямим наслідком браку усвідомленої та зрілої академічної культури. Подібну ситуацію ми зустрічаємо й у ширшій площині української реальності, де однією з най-

більших, найважчих для подолання і ресурсно найвитратніших перешкод для налагодження цивілізованого суспільного життя є відсутність розвиненої і зрілої громадянської культури з притаманними їй цінностями поваги до закону та готовності його виконувати, громадянської ініціативи та відповідальності, суспільної солідарності тощо.

Усвідомлення цієї інституційної кризи українського університету й спонукає до роздумів про зв'язок ефективного управління сучасним університетом в умовах автономії з його мета-структурою у формі академічної культури.

Що таке академічна культура?

Університет є спільнотою студентів і викладачів, об'єднаних спільним прагненням до знань і розуміння світу, що виходить далеко за межі конформізму з інтересами будь-яких партійних чи суспільних груп. Життєздатність і суспільний авторитет такої спільноти знання залежить від відданості тим цінностям, на яких вона будується. Так виникає академічна інституційна культура як поєднання академічного етосу та організаційних особливостей, що зумовлюють спільні для цієї спільноти підходи до способу організації праці, визначення рівня посадової компетенції та довіри, процедури прийняття рішень, сприйняття та розв'язання конфліктів тощо.

Академічний етос

Як уже було сказано, до ідеї університету належить свідчити про існування цінностей, які не зводяться до інтересів окремих політичних груп і суспільних класів, етнічних чи національних спільнот. Університет покликаний вносити розумність у людське життя, артикулюючи через своїх вихованців *раціональні*, а тому універсальні критерії облаштування людських справ і проектів. Така раціональність ґрунтується на ідеї істини як ідеальній умові збігів інтелектуальних пошуків різних людей та ідеї свободи як передумови діалогу та комунікації, що наближає людину до істини. У відданості цій універсальності реалізується ідея автономії університету як противаги будь-якій формі тоталітаризму та авторитарної ментальності.

Навчальний процес повинен включати в себе виховання характеру й інтелектуальних чеснот, необхідних для успішної

зустрічі нашої суб'єктивності з об'єктивністю дійсності. Безкорисливе прагнення знань, любов до істини і бажання звільнитися від помилки, інтелектуальна чесність і відкритість, інтелектуальна скромність і самокритичність, безсторонність у судженнях, толерантність щодо критики та думки опонента, допитливість і цікавість – це лише неповний список прикмет моральної поведінки інтелектуала, пошану до якої покликаний прищеплювати молодій людині університет.

Академічна культура також створює умови для формування середовища, де учасник університетського життя може зростати як людина. *No dignity without liberty. And no liberty without dignity.* Етос академічних свобод веде до пробудження усвідомлення гідності та внутрішньої суверенності студента і як науковця, і як людини. Це ж пробудження стає найкращим гарантом дотримання академічної чесності і захистом перед зловживанням академічними свободами.

Організаційна культура

Як вже було зазначено, явище організаційної культури не збігається з явищем академічного етосу, хоча й тісно з ним пов'язане. Організаційна культура знаходить вираження у писаних і неписаних нормах, які визнаються академічною спільнотою не стільки з огляду на букву законодавства чи їхню здатність бути універсалізованими, а передусім з огляду на дух і етос навчального закладу. Ключового значення тут набуває академічна традиція та репутація університету. Скажімо, в окремих університетах Італії прийнято за норму, що докторант може отримати повноцінний титул доктора щойно після опублікування свого дисертаційного дослідження. Натомість у Гарварді, завдяки традиції унікальної довіри до професора з боку університетської спільноти, докторант стає доктором без якогось формального захисту дисертації, а „просто” після того, як керівник і рецензенти подадуть у відповідний підрозділ належним чином оформлені документи про успішне завершення докторського дослідження. Ще одним відомим прикладом американської університетської дійсності є посадовий статус *tenure*, за яким стоїть логіка певного історичного досвіду і системи цінностей американської нації.

Таким чином, організаційна культура охоплює широкий спектр явищ, що регулюють чи визначають внутрішнє життя

університету на основі сформованого консенсусу, традиції, академічних звичаїв, які не обов'язково піддаються універсалізації і творять неповторний профіль тієї чи іншої вищої школи.

Сюди належать поряд з раніше згаданими: рівень централізації управління і делегування повноважень, готовність до ризику та експерименту, критерії посадової промоції, характер і різновиди фінансових і нематеріальних заохочень, надання переваги процедурним вирішенням питань, рівень інтегрованості академічної спільноти, рівень колегіальності у прийнятті рішень, умови та перспективи фахового розвитку персоналу, рівень підзвітності громадськості тощо.

Присутність академічного етосу та організаційної культури в житті академічної спільноти є вагомим фактором адекватної зустрічі університету з викликами комерціалізації. Існує зрозуміле побоювання, що під пресингом ринку та конкуренції університет не втримається від спокуси підпорядкування своїх навчальних програм і наукових проектів логіці підприємницького мислення, що серед іншого призведе до втрати динаміки у розвитку некомерційних спеціальностей. Автономія може тільки прискорити цей процес. Що зупинить університет від переходу тонкої межі між «підприємницьким університетом» і «університетським підприємством»? Тільки інтенція на збереження цінностей у світі інтересів, яка серед іншого увиразнюється у наданні підтримки запровадженню виховних чинників у життя університету, адже одним із найпромовистіших показників трактування студента як клієнта є власне відсутність складової виховання у навчальному процесі.

Ще одним важливим наслідком присутності академічної культури в житті університету в умовах автономії є фактор репутації університету. Її, звісна річ, важко перекласти мовою математичних показників. Водночас вона є дуже відчутним капіталом університету, оскільки може відігравати вирішальну роль у пошуку незалежних джерел фінансування, налагодженні продуктивних стосунків з іншими академічними центрами. Тільки від академічної культури залежить, чи перетвориться для випускників їхній навчальний заклад на *alma mater* і чи відчуватимуть вони відповідальність за його долю під час своєї життєвої та професійної кар'єри.

Брак ефективного функціонування цінностей в академічній комунікації завжди «компенсується» авторитарними тенденціями: тяжінням до централізації та жорсткого контролю, схильністю до легалізму (життя за буквою, а не за духом) в академічних стосунках тощо. «Святе місце порожнім не буває»: де нема сили права, з'являється право сили. У цьому значенні академічна культура стає безцінним капіталом університету, відіграє аналогічну роль до капіталу суспільної довіри, що слугує передумовою мінімізації присутності держави як інструменту насильства у суспільних відносинах.

Підсумовуючи, можна сказати, що плекання зрілої академічної культури є дуже тривким і складним процесом, оскільки передбачає не лише вироблення чітких норм, а й вільне їхнє прийняття, невимушену інтерналізацію всіма учасниками університетського життя: студентами, викладачами, адміністрацією, допоміжним персоналом. Академічна культура не може бути просто перенесена чи запозичена. Як правило, вона вистраждана ціною проб і помилок, ціною безнастанної комунікації та саморефлексії університетської спільноти над своїм проектом.

Практичні висновки для українського контексту

У подальших міркуваннях я хотів би проілюструвати на основі трьох пропозицій, як може відбуватися формування академічної культури в університетському житті.

Місія університету та план стратегічного розвитку

В умовах університетської автономії, яка сприятиме диференціації навчальних програм навіть в одній і тій самій галузі знань, а також з покращанням економічного становища у нашій державі з часом ми можемо стати свідками вибуху студентської мобільності. Диференціація сприятиме збільшенню ваги індивідуалізованих мотиваційних чинників у прийнятті рішення, де, наприклад, отримувати історичну освіту, а економічні засоби реально дозволять студентам „голосувати ногами”. Щоб залишатися привабливим для потенційних абітурієнтів в умовах зростання конкуренції на ринку освіти, університет буде просто зобов'язаний мобілізувати додаткові нематеріальні ресурси і позиціонувати себе у стосунку до інших освітніх закладів регіону чи країни.

Поряд з тим, поєднуючи у підходах до управління орієнтацію на кінцевий результат з орієнтацією на людину та її розвиток, успішнішим може виявитися той університет, який зможе запропонувати вищий рівень інтегрованості своєї спільноти та пробудження в ній свідомості й розуміння спільних стратегічних завдань, що стоять перед університетом.

Саме цю роль виконує формулювання місії та покликання університету, а також її конкретизація у плані стратегічного розвитку. Визначення стратегічних пріоритетів у діяльності навчального закладу є неодмінною умовою якісного менеджменту. Це вносить необхідну для прийняття управлінських рішень ясність у розподіл бюджетних коштів, планування діяльності та оцінювання її результатів, кадрову політику і комплектування бібліотечних ресурсів. Безумовно стратегічний план не повинен бути ексклюзивним і не має обмежувати розвиток університету. З іншого боку, його співзвучність із місією засвідчуватиме відданість університету ідеям та ідеалам, закладеним в особливій ідентичності того чи іншого навчального закладу, на противагу до практики комерційної доцільності (коли, наприклад, навчальний заклад політехнічного спрямування відкриває правничі чи соціальні спеціальності).

Формулювання, обговорення та інтерналізація місії університету є дійовим фактором формування зрілої академічної культури та ключовою формою причетності до визначення ціннісної та організаційної ідентичності академічної спільноти. Воно сприяє витворенню почуття команди, корпоративної солідарності і власної тотожності.

Управління людськими ресурсами

Ідентичність університетського проекту завжди визначалася його гуманістичним спрямуванням. Це означає, що поряд з відтворенням і поширенням знань традиційним центром тяжіння питомої місії університету є не лише виховання студента та служіння світовій чи національній культурі, а й увага до індивідуального профілю праці кожного з членів академічної спільноти.

У цьому зв'язку потрібна артикуляція чіткої і прозорої системи фінансового винагородження та нематеріального заохочення за якісне виконання праці, що в умовах автономії може відрізнитися

від університету до університету і таким чином формувати специфічну рису його організаційної культури. Прозорі процеси формування конкурсних комісій, критеріїв відбору та проведення відбіркових конкурсів на посаду, формулювання засад запобігання конфліктам інтересів та умов для справедливого вирішення трудових і моральних спорів, чітка і послідовна політика дотримання засад академічної чесності мають стати нормою університетського життя. Кожен університет може підбирати найзручніші для нього засоби врегулювання цих питань. Одні намагаються боротися зі списуванням і плагіатом, даючи дуже чітке визначення, чим є одне й інше, як на загальноуніверситетському рівні, так і в робочих навчальних планах з окремих курсів. Інші формулюють кодекс академічної чесності і приймають на викладацьку посаду тільки після засвідчення особою, що вона ознайомила з його змістом і готова дотримуватися його положень. Їх усіх об'єднує бажання створити в самому академічному середовищі атмосферу неприйняття, нетолерування практики академічного безчестя. Одні університети вводять окрему посаду омбудсмена з доволі широкими повноваженнями і порівняно незалежним статусом, необхідним для успішного вирішення трудових конфліктів, інші – надають перевагу процедурним рішенням колегіального характеру.

Невід'ємним елементом культури управління в університетському середовищі є процес планування та звітності. Його успіх залежить від чіткого формулювання кваліфікацій, необхідних для обіймання посади, визначення посадових обов'язків і формулювання корпоративних очікувань у світлі місії університету та завдань окремого підрозділу. Не обійтись без готовності керівника до здійснення моніторингу поточної діяльності працівника та колегіального планування діяльності підрозділу. Важливою є довіра до працівника, надання йому достатніх повноважень у межах його посадової компетенції та включення навчального моменту й саморефлексії у процес звітності, який, наприклад, може відбуватись у форматі самооцінювання та співбесіди з безпосереднім керівником. Децентралізація управління та надання керівникові підрозділу більших повноважень у формуванні своєї команди й профілю власного підрозділу має іти у парі з формулюванням чіткіших критеріїв оцінки успішності праці та можливого звільнення з посади у разі невдачі.

Викладач як творець академічної культури

Важко переоцінити роль викладача у формуванні академічної культури. У цьому зв'язку одним з найважливіших завдань реформування університетської системи управління є, на мою думку, повернення постаті викладача у центр навчального процесу. Це, вочевидь, не має нічого спільного з абсолютизацією позиції викладача в аудиторії, з наданням йому монархічних привілеїв, коли студенти перетворюються на безлику та німу масу. Така позиція межує з іншою крайністю – зведенням студентів до статусу клієнтів або споживачів освітніх послуг.

Розв'язок нашої теореми про унікальну роль викладача у формуванні академічної культури слід шукати у площині відповідей на питання, в чому полягає навчальний процес, які його питомі цілі й завдання, яким чином конститується та форма знань, що вирізняє інтелектуала у його розумінні світу від нашого повсякденного світосприйняття. Чому ми набагато більше цінуємо можливість зустрітися з непересічним ученим або інтелектуалом масштабу Поля Рікера чи нашої Ліни Костенко й безпосередньо від них почути їхні думки, ніж ознайомитися з ними заочно? Чи не виявляється у цьому хай і не вповні усвідомлене переконання, що пізнавальна інтенція того, хто вчиться, спрямована не стільки на знання як таке, а на той рівень присутності людини у світі, яка реалізується завдяки знанню. Викладач, учений є втіленням такої присутності, наочним приладдям, утіленням остаточної мети навчального процесу.

Звернення до студентів на «Ви», елементарна увага до їхнього права знати про критерії та форми оцінювання знань ще перед початком курсу, відмова від подвійних стандартів у ставленні до своєї і чужої праці, дотримання високих наукових стандартів і норм академічної доброчесності – ці та інші моделі поведінки викладача завжди будуть набагато ефективнішим засобом пробудження суверенної гідності студента та його «жаги реальності» (Чеслав Мілош), аніж будь-які адміністративні заходи.

Слід остерігатися поширеної практики маргіналізації викладача через створення привілейованих умов для адміністративного апарату. Не можна, звісно, недооцінювати важливості вдалого академічного адміністрування для успіху викладацької діяльності. Водночас управління навчальним процесом не повинно ставати самоціллю академічного життя, перетворювати людину на

«професійного бюрократа». Запровадження практики ротації кадрів на управлінських посадах мало б з часом витворити усвідомлення того, що керівна посада в академічній сфері – це радше почесний обов'язок, аніж життєве покликання.

Зайве й нагадувати про наболіле питання державних норм щодо обсягу навчально-методичного навантаження викладача, що спонукає зацікавлених наукою осіб залишати стіни університетів і змушує викладача працювати радше на відтворення знань, аніж їхнє помноження і розширення. У гіршому ж разі, така система примушує викладача вдаватися до лукавства, вигадуючи фіктивні види навантаження для виконання нормативних вимог.

Закінчуючи свої роздуми про академічну культуру як елемент університетського менеджменту, не можу не повторити власного переконання, що з часом кожен український університет набуде власного неповторного обличчя. Життя в умовах автономії спонукатиме наші університети до формування унікальної академічної атмосфери, завдяки якій кожен з них буде цікавим і привабливим для молодого людини саме з огляду на його індивідуальність і неподібність стосовно інших.

Ярослав ГАНІТКЕВИЧ

ЧИ БУДУТЬ В УКРАЇНІ ЄВРОПЕЙСЬКА АВТОНОМІЯ ТА САМОВРЯДУВАННЯ УНІВЕРСИТЕТІВ?

Автономія університетів є однією з найстаріших форм самоврядування, яка ще від часів середньовіччя сприяла перетворенню їх у найбільш вагомий чинник суспільного наукового прогресу. Від XII ст. університети мали чотири підставові привілеї: виняткове право надавати наукові ступені, право навчати в цілому християнському світі, автономію в юрисдикції, право на страйк і сецесію (відокремлення) від міста. Не зважаючи на значні перетворення університетів протягом близько восьми століть, самоврядування й автономія залишилися їхніми найважливішими атрибутами в усьому світі.

У 1980 р. ректори європейських університетів прийняли у Болоньї документ MAGNA CHARTA, в якому сказано: «Свобода у дослідженнях та викладанні – фундаментальний принцип університетського життя; уряди та університети, кожний мірою своїх можливостей, повинні забезпечити повагу до цієї фундаментальної вимоги». У Лімській декларації «Про академічну свободу і автономію вищих шкіл», що ґрунтується на Всесвітній декларації прав людини, Міжнародному договорі «Про економічні, соціальні та культурні права» та ін., затвердженій Міжнародними загальними зборами Всесвітньої Університетської Служби 10 вересня 1988 р., подається таке визначення академічної свободи: «Академічна свобода – це свобода членів академічної спільноти, особисто або колективно, у заняттях, розвитку і поширенні знань шляхом науково-дослідної роботи, вивчення, обговорення, документації, виготовлення, створення, навчання, викладання, писання... Усі члени академічної спільноти мають право виконувати свої функції без будь-якої дискримінації і без остраху втручання або придушення з боку держави або

іншого джерела. Кожен член академічної спільноти повинен мати, зокрема, свободу думки, совісті, віросповідання, слова, зборів і об'єднань, право на безпеку і свободу особистості та свободу пересування. Автономія вищих шкіл повинна здійснюватися демократичними засобами самоуправління, які передбачають активну участь усіх членів академічних спільнот. Усі члени академічних спільнот повинні мати право і змогу без будь-якої дискримінації брати участь у проведенні академічних і адміністративних справ. Усі органи управління вищих шкіл повинні обиратися в результаті вільних виборів і мати у своєму складі членів різних секторів академічної спільноти. Автономія повинна відображатися у питаннях управління і визначення напряму дій у сфері освіти, науково-дослідної роботи, розподілу ресурсів та інших відповідних видів діяльності».

В якому стані знаходилися і перебувають нині автономія та самоврядування університетів України? Слід відзначити, що університети, які здавна діяли на українських землях – Львівський, Чернівецький, Харківський, Київський, Одеський (в порядку заснування), – тривалий час користувалися університетською автономією. Відповідно до статуту царського уряду від 1804 р. (укладеного за системою автономії німецьких університетів), Рада професорів обирала ректора, деканів, професорів, присуджувала й видавала докторські дипломи, вирішувала практично всі справи університетського життя. При цьому фінансування університетів на 77,1% здійснювалося з державної скарбниці. Тобто держава визнавала авторитет учених – професорів — у своїй галузі науки і довіряла їм державні кошти для найбільш ефективного використання з метою розвитку наук та підготовки фахівців.

Великим ступенем автономії користувався Львівський університет, заснований урядом Австро-Угорщини 1784 р.; професором його свого часу було обрано Михайла Грушевського.

Розбудова української університетської системи почалася після розпаду Росії та встановлення Української Народної Республіки, коли 5 жовтня 1917 р. у Києві було відкрито первістка української національної вищої школи – Український народний університет. У серпні 1918 р. за поданням Ради Міністрів Гетьман Павло Скоропадський прийняв закон про утворення на базі Народного університету Київського Українського Державного університету. Всі питання його діяльності вирішувалися самоврядно, а влада в

цей непростий організаційний період переймалася в основному матеріальним забезпеченням університету.

Українські науковці й педагоги Галичини, всупереч заборонам польської влади, сформували у Львові (1921–1925) унікальний, цілковито автономний і самоврядний Український (таємний) університет – У(т)У, який діяв нелегально. Університетом керували Сенат, очолюваний виборним Ректором, колегія професорів, декани факультетів; усі питання діяльності університету вирішували самі вчені. Українські науковці в еміграції заснували у Чехо-Словаччині в Подєбрадах Українську Господарську Академію (1922); Український Технічно-господарський інститут (1932), Український Вільний Університет (1946, Прага – Мюнхен). Усі вони мали права університетської автономії.

Захопивши владу в Україні, комуністичний режим насамперед зруйнував університетську систему. У 1920 р. нарком освіти Грисько закрити університети, а разом відмінив і вчені ступені. 19 березня 1920 р. Київський губернський відділ Наркомату освіти видав наказ № 56 про ліквідацію існуючих університетів і створення нових «радянських» інститутів. Відтак на базі університетів почали утворювати інститути народної освіти, галузеві академії та інститути, основною ознакою яких стало повне й безумовне підпорядкування партійним і адміністративним органам (Наркомату освіти). Цілковито ліквідовано університетську систему самоврядування та автономію, викладачів стали готувати «Інститути червоної професури».

Хоч у 1933–1934 рр. деякі вузи почали знову перейменовувати в університети, а також повертати вчені ступені, не могло бути й мови про повернення університетської автономії та самоврядування. Оскільки призначені на наукові посади колишні політруки і комісари зазвичай не були спроможні написати докторську дисертацію, придумали вихід – запровадити ступінь кандидата наук. Відтак було полегшено здобуття вченого ступеня малограмотним претендентам, що дало їм можливість обіймати посади доцента і професора. (За 70 років ситуація істотно змінилася; питання двох наукових ступенів вимагає свого окремого розгляду.) У вирішенні питання щодо присудження вчених ступенів остаточне слово, як в інститутах, так і в університетах, передано адміністративним органам – Кваліфікаційним комісіям, пізніше – Вищій Атестаційній Комісії в Москві,

які насамперед цікавилися «класовим походженням» претендентів, їхньою партійністю. Таким чином, радянські «квазі-університети» позбулися основних привілеїв вікової університетської системи і лише поверхово – за своєю структурою (ректорат, факультети, кафедри) – ще нагадували європейські університети, хоча, на противагу останнім, перебували під прискіпливою опікою партійних та адміністративних органів.

Такий стан справ зберігався в Українській державі до 2002 р., позаяк саме до цього часу діяв «Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки про освіту», прийнятий Верховною Радою УРСР у 1991 р. У статті 39 «Автономія вищого навчального закладу» зазначеного закону подано такий зміст автономії: «Автономія надається вищому навчальному закладу в установленому порядку відповідно до акредитації і передбачає додаткові права закладу на: визначення змісту освіти, визначення планів прийому студентів, аспірантів, докторантів з урахуванням державного замовлення, встановлення і присвоєння вчених звань навчального закладу, власність на будівлі, техніку, інше належне йому майно, інші повноваження, що делегують вищому навчальному закладу відповідно до його статуту органи державного управління. Вищий навчальний заклад може делегувати окремі свої повноваження органам державного управління освітою».

Як бачимо, «автономія вузу» радянського взірця означає лише право вносити зміни (до 15%) в навчальні плани, присвоювати почесні звання, мати у своїй власності майно. Зрозуміло, що названі функції були також під контролем та керівним впливом партійних комітетів і органів. «Автономія вузів» однаково стосується як технікумів, так і інститутів та університетів! Про роль учених рад, виборність керівників, обмеження впливу міністерств і відомств, виведення з-під управління місцевими органами, самостійне присудження вчених ступенів та звань у тоталітарному розумінні «автономії вузу» не йшлося.

Закон УРСР про освіту з деякими поправками продовжував діяти протягом десятиліття в незалежній Україні. 17 січня 2002 р. Президент Л.Д. Кучма підписав прийнятий Верховною Радою України новий Закон України «Про вищу освіту». Проте в ньому майже дослівно повторюється більшовицьке поняття «автономії вузів», тільки тепер у ст. 29.2 «Автономія та самоврядування

вищого навчального закладу». Щоправда, є й нові пункти: «право... здійснювати видавничу діяльність, брати участь у роботі міжнародних організацій, запроваджувати власну символіку та атрибутику». Основні ж положення залишилися такими самими, як у законі УРСР.

Водночас, протягом останнього десятиріччя в Україні спостерігалось збільшення обмежень самоврядування вищих шкіл. Наприклад, типовий статут університету, розроблений відповідно до чинного Закону України «Про освіту» і Постанови Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р., за № 1074, у п. 6.1 статті 6 «Управління університетом» стверджує: «Управління університетом здійснює Ректор, який діє на засадах єдиноначальності» (і призначається Міністерством після декларативного обрання за конкурсом, нерідко з мовчазно узаконеним використанням «адмінресурсу». – *Прим. авт.*). У п. 9.1 статті 9 «Вчена рада» сказано: «Вчена рада є дорадчим органом університету». У п. 7.3 статті 7 «Ректор» визначено: «Ректор самостійно вирішує питання діяльності університету в межах чинного законодавства. 7.3.4. Приймає на роботу і звільняє з роботи працівників університету в установленому порядку...»

При цьому основні питання діяльності університету вирішуються Міністерством. У типовому статуті університету стаття 5 «Повноваження Міністерства» визначає 13 пунктів, які узаконюють підміну вчених університету чиновниками міністерств у вирішенні питань навчальної і наукової діяльності, кадрових, фінансових, матеріально-технічних та ін.

Слід відзначити, що в типовому статуті зустрічається поняття самоврядування, однак у досить дивному контексті. Стаття 10 типового статуту «Конференція колективу університету» містить пункт 10.1, де записано: «Конференція колективу Університету є вищим колегіальним органом самоврядування, що здійснює свої повноваження згідно з регламентом. До повноважень конференції належить розгляд питань колективного договору, правил внутрішнього розпорядку, визначення рейтингу претендентів на посаду ректора, обрання комісії з трудових спорів, рекомендація редактора університетської багатотиражної газети, подання Ректору пропозицій і т.п.». Отже, знову ж таки, як і Вчена рада, конференція університету, за типовим статутом, не вирішує

жодних істотних питань з головної для університету навчально-наукової роботи, а лише розглядає, рекомендує, подає.

Таким чином, самоврядування університетів, за сьогоднішніми законами України, є суто декларативним, не має нічого спільного з автономним самоврядуванням європейських університетів, нагадує демагогічну компартійну пропаганду про «народовладдя».

У документах про університети переважно замовчується факт підпорядкування їх місцевим обласним органам влади. Однак, як відомо, у структурі обласних держадміністрацій збережені Управління освіти і науки, що існували в колишніх обкомах партії, та чиновники, функцією яких є «керувати» чи «координувати» діяльність університетів. У «Положенні про Управління освіти і науки обласної адміністрації» для цього передбачений Відділ вищих навчальних закладів зі спеціальним штатом співробітників. Це, своєю чергою, дає можливість окремим керівникам адміністрацій брутально втручатися у вирішення питань (передусім кадрових) життєдіяльності університетів та інших вищих шкіл. Низка фактів свідчить про те, що в останні роки в Україні опіка відомств і управлінь освіти й науки обласних адміністрацій стала в цілому ще більш бюрократичною та неефективною, ніж за функціонування відповідних відділів у ЦК КПУ, відомствах наркоматів (міністерств) і обкомах партії.

На жаль, іще не викоренилася практика, що зародилася за тоталітарного комуністичного режиму, коли партійні керівники будь-якого рівня на будь-яких конференціях, зібраннях, нарадах виступали з промовами, де повчали фахівців, як їм вирощувати хліб, розвивати продуктивне тваринництво, добувати вугілля, розвивати торгівлю, науку, покращувати охорону здоров'я, систему шкільної освіти і т. ін. У цьому також проявляється намагання вихованців колишнього партійно-державного апарату зберегти методи диктату в системі управління, ставити накази посадових осіб та чиновників вище за думку компетентних фахівців, педагогів, учених.

У всьому світі з часу заснування університетів учені університету, Рада професорів наділені таким привілеєм як присудження вчених ступенів і звань. Тільки вчені, що безпосередньо спілкуються з претендентом, детально знайомляться з його працями та дисертаційною роботою, мають моральне право

остаточно вирішувати питання про присудження претенденту ступеня чи звання й від імені університету видавати відповідний диплом. Така практика існувала і в університетах на українських землях до встановлення більшовицького режиму: у Харківському, Київському, Одеському – до 1920 р., Львівському – до 1939-го, у Чернівецькому – до 1940 р.

У той час як країни Прибалтики, Російська Федерація, Польща відмовилися від такої надбудови компартійних часів, як ВАК (замінивши її реєструючим органом), влада України не лише зберегла цю структуру тоталітарного режиму, а й посилила її вплив на наукове життя. Попри численні порушення, недоречності, лихоманку майже постійних «перебудов» Вища Атестаційна Комісія України присвоює собі ще більші права, ніж мала ВАК СРСР за радянсько-комуністичного правління. Тепер датою присудження вченого ступеня вирішили вважати не день захисту дисертації, як це було раніше, а день затвердження рішення Вченої ради урядовою структурою! А чого варта Постанова Комісії про поділ наукових видань на ВАКівські та інші, публікації в яких буцімто вже не є фаховими! Хоча сьогодні багато праць виконується на стикові наук, а відтак потребує кваліфікованого керівництва спеціалістами різних галузей науки, ВАК глибокодумно вирішила, що один професор забезпечить керівництво будь-якою темою. А якщо у вчених інша думка, то звертайтеся з проханнями до столиці – у центрі видніше і, можливо, дозволять таку вільність. Очевидно, що ВАК України – це релікт радянських 70-х, якого немає в жодній цивілізованій країні світу і якого вже позбулися інші пострадянські держави!

Отже, хоч як це парадоксально виглядає, але в Україні, що задекларувала намір увійти в коло європейських націй, замість розширення самоврядування та відновлення університетської автономії відбувається відчутне обмеження прав університетських учених, професорів, керівників кафедр і підрозділів, а також учених рад, які можуть лише обговорювати питання, а все вирішує «єдиноначальник» – ректор. Слід зауважити, що в перші роки становлення державності України університети мали більше елементів самоврядування, а вчені ради і науковці – значно більші права.

Таким чином, аналіз сучасного стану та порівняння з нормами європейських університетів дозволяє зробити висновок,

що в останні роки спостерігався виразний відхід від тих елементів автономії і самоврядування, які почали впроваджувати у вищих школах із відродженням незалежності України. Відбувалося повернення до практики жорсткого, ба навіть більш централізованого управління університетами з боку центральних та місцевих органів влади. Мало вплинуло на ситуацію надання багатьом університетам статусу Національних, практично майже всі рішення їм доводиться погоджувати з міністерствами.

Україні треба активніше рухатися шляхом відновлення університетської автономії, і особливо тепер, після підписання Болонської декларації. Це питання ми (Я.Г.) ставили на міжнародних конференціях у Севастополі (2002) та Львові (2003), XVI науковій сесії НТШ (2005). Проблеми університетської автономії в Україні, необхідності трансформації системи присудження вчених ступенів і звань порушували у ЗМІ, на конференціях та симпозіумах такі відомі вчені, як Сергій Комісаренко, Валерій Кухар, Микола Дубина, Олег Соскін, Василь Яцков, Ярослав Грицак, О. Рожен, А. Коваленко, І. Трахтенберг та ін.

Тож, здавалося б, можна тільки вітати проекти з надання автономії українським університетам, про які несподівано дізналася українська громадськість зі ЗМІ у квітні-травні ц.р. Як свідчать повідомлення, «створено консорціум восьми українських університетів, які поставили собі за ціль запропонувати нашій академічній спільноті модель університетської автономії в рамках спільного п'ятирічного експерименту». До консорціуму увійшли: Харківський національний університет ім. В. Каразіна, Національний університет «Києво-Могилянська академія», Львівський національний університет ім. І. Франка, Український католицький університет, Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, Дніпропетровський національний університет, Донецький національний університет, Університет економіки і права «Крок».

В обмеженій інформації про діяльність консорціуму йдеться про те, що робоча група (в якому складі? – Я.Г.) вже підготувала проекти Указу Президента, Постанови Кабміну та Положення про університетську автономію. На жаль, ініціатори створення консорціуму, декларуючи прозорість і відкритість у своїй діяльності, широку участь академічної спільноти, насправді діють

навпаки: зміст підготовлених документів, зокрема Положення про університетську автономію, досі не опубліковано, не винесено на розгляд наукової громадськості, не розміщено на сайті Міністерства освіти і науки серед проектів документів. У канцелярії Львівського національного університету ім. Івана Франка нас поінформували, що з проектом можна буде ознайомитися після його затвердження (?). Не вдалося дізнатися про Положення і у відділі інформації Українського католицького університету.

Чомусь не було повідомлень про формування такої групи, щоб у її роботі могли взяти участь зацікавлені особи та громадські організації. Це означає, що ініціатори самі собі пропонують надати статус автономії!?

Не може не викликати запитань спосіб утворення та добору членів «консорціуму». Не відомо, хто і за якими критеріями його створював, що мало первинне значення – авторитет університету чи керівника? У складі ініціативної групи лише І. Вакарчук та В. Брюховецький відомі своїми виступами за розширення прав університетів. Але є серед керівників консорціуму й ректор університету, 20 професорів якого у відкритому листі до уряду вимагають його відставки! (див. газ. «Дзеркало тижня», 2005, № 13). Яку автономію і якими методами може запроваджувати такий керівник?

Привертає увагу різка відмінність вищеназваних університетів: з одного боку – класичні університети з давніми традиціями, з другого – «радянські» університети, керівники яких були взірцевими і слухняними «єдиноначальниками», в ювілейних промовах тільки позитивно висловлювалися про стан науки в добу тоталітаризму; з третього боку – зовсім нові, «молоді» українські університети. Тож не зрозуміло, чи всі ці університети, їхні керівники однаково готові до високого рівня академічної демократії, наскільки в них розвинуті державницькі позиції кадрів, морально-етичний рівень викладацького складу, спроможність працювати в умовах університетської автономії? Чи ознайомлений професорсько-викладацький склад зазначених університетів із Проектом автономії, чи готовий до її сприйняття?

Нас також непокоїть, чому в такій надзвичайно важливій для української освіти і науки справі виявилися відсунутими від процесу впровадження автономії авторитетні громадські організації, зокрема, Академія вищої школи України, Наукове

товариство ім. Т. Шевченка, Інститут трансформації суспільства, які вже чимало років виступають із пропозиціями про реформування системи присудження вчених ступенів і звань, розширення університетських свобод.

Виникає закономірне питання, чи ініціатори надання їхнім університетам автономії сподіваються таким «стрибком», наказом зверху примусити викладацький склад та ректорів мати власну думку й вільно висловлювати її, мислити по-державницькому, ставити на перше місце загальнонаціональні інтереси, а декого – відмовитися від своїх довголітніх поглядів та переконань?

У березні ц.р. на одній із конференцій, обговорюючи питання автономії університетів, науковці одностайно висловили думку, що автономія потрібна, але наші університети, професорсько-викладацький склад і студенти недостатньо ознайомлені з європейською автономією, сьогодні ще не готові до її сприйняття. У таких умовах, без належної підготовки запровадження автономії зверху може завдати більше шкоди, ніж принести користі.

Враховуючи реальну систему управління університетами, діючі сьогодні рекомендовані МОН типові статuti (які надають права єдиноначальництва ректорам, а за вченими радами залишають практично функції дорадчого органу, що підтверджує прийняті ректором рішення, легалізують запроваджений більшовиками ВАК), наявність серед професорсько-викладацького складу багатьох професорів і докторів псевдонаук (марксизму-ленінізму, наукового комунізму, наукового атеїзму, історії партії, політекономії), а також матеріальний рівень сучасних професорів (який не може не впливати на незалежність поглядів) та прояви корупції, ми схильні виснувати, що наразі ще жоден український університет не є організаційно, морально і психологічно готовим до роботи в умовах повної автономії.

Можна пропонувати проекти розширення самоврядування і часткового надання деяких прав автономії університетам. Але чи не буде це продовженням більшовицької політики, яка демагогічно називала автономією деякі самоврядні права вищих навчальних закладів, при цьому зрівнюючи університети з технікумами та інститутами? Не варто ототожнювати розширення прав університетів з їхньою автономією, бо не можна розширювати те, чого немає, а автономія університетів у європейському значенні в Україні відсутня від часів більшовицького перевороту.

Ми знаємо багато експериментів доби тоталітаризму та й деякі скороспілі, невдалі рішення вже нової влади. Тому викликає занепокоєння кулуарне створення консорціуму для запровадження не відомо якого зразка «автономії» у випадково вибраних університетах, про що нічого не відомо науковій громадськості. Головне, щоб подібні новації не стали черговим ризикованим експериментом, здатним профанувати ідею відновлення в Україні університетської автономії європейського зразка та завдати шкоди практичній діяльності вищих шкіл.

В Україні, яка зробила свій європейський вибір, потрібно таки відновити європейську автономію університетів, тобто передати основні функції управління науковим і навчальним процесом ученим радам, надати їм право видавати дипломи про присудження наукових ступенів та звань, вивести з-під підпорядкування місцевої влади, звести до мінімуму втручання МОН, відновити справжню виборність ректорів.

Очевидно, що для відновлення (та надання) університетам автономії європейського зразка необхідний певний перехідний період, під час якого вищі школи (передовсім ті, що претендують на такий статус) мали би провести підготовчу роботу, що передбачає:

- ознайомлення професорсько-викладацького складу і студентів із суттю університетської автономії, її історією у світі та на українських землях, різновидами автономії в різних країнах;
- аналіз позитивів і негативів централізованого управління ВНЗ, системи керування радянськими університетами;
- роз'яснення механізмів управління університетом в умовах автономії.

Після підготовчого етапу (тривалістю 1–2 роки) доцільно здійснити перевірку готовності університетів до роботи у форматі автономії. Потрібно опрацювати критерії, за якими оцінювати готовність того чи того університету функціонувати в нових умовах, а також визначити органи, які матимуть такі повноваження. Звичайно, така оцінка не може бути замінена думкою самих керівників університетів чи Комісії з числа урядовців, позиція яких нерідко вже відома заздалегідь. У визначенні готовності університету повинні обов'язково брати участь представники зацікавлених авторитетних громадських організацій. До того ж потрібно об'єктивно з'ясувати науково-професійний, морально-етичний та матеріальний рівень професорсько-

викладацького складу університетів, його державницькі позиції, ставлення до випадків корупції тощо.

Слід оцінювати рівень громадянської свідомості членів тих організацій, які в нинішніх умовах мають діяти в рамках університетів як самоврядні (профспілки, професійні та громадські товариства, студентське самоуправління, університетська преса). Корисним буде опитування, анонімне анкетування викладачів і студентів для виявлення їхнього ставлення до самоврядування, автономії (така анкета нами підготовлена).

Оскільки більшість викладацького складу українських ВНЗ формувалася за тоталітарного режиму, багатьом важко відмовитися від ідеологічних та політичних штампів минулого. Тому автономію можна надавати на певний час, наприклад, п'ять років, після чого необхідно провести аналіз, як використовувалися права автономії, чи не було зловживань нею на шкоду науковим, державним, національним інтересам, чи не порушувалися морально-етичні норми та правила як з боку обраних керівників університету і його підрозділів, так і з боку членів учених рад, студентських організацій. Тільки в разі невпинного наукового росту, поглиблення демократії та державницької свідомості керівництва і професорсько-викладацького складу університету автономію можна пролонгувати безтерміново. Однак у разі виникнення в університеті надзвичайних ситуацій, зловживання автономією на шкоду науковим і державним інтересам уряд, який надав університету автономію, мав би право її скасувати.

Видається найбільш доцільним та реальним на першому етапі ставити завдання відновлення автономії у тих університетах, де вона була до більшовицького перевороту і встановлення тоталітарного режиму, тобто в Київському, Харківському, Львівському, Одеському та Чернівецькому. На другому етапі, після глибокого аналізу забезпечення державницькими кадрами, наукового і морально-етичного рівня професорського складу, можна надавати права університетської автономії тим вищим школам, які отримали назву університетів за радянської доби та згодом, уже в Українській Державі. Третім етапом переходу до світової системи автономії ВНЗ має стати надання певної частини прав університетської автономії іншим вищим школам (академіям, інститутам) у разі досягнення ними відповідного рівня кадрового забезпечення та організації науково-педагогічної роботи.

Тим ученим, які сформувалися в тоталітарному суспільстві й знайомі винятково з радянською системою вищої освіти, такі трансформації можуть видаватися єретичними, неможливими, здатними зруйнувати напрацьовані раніше механізми. Але досить ознайомитися з досвідом вільного світу, історією вищих шкіл на українській землі, аби зрозуміти, що такі заходи не тільки реальні, а лише вкрай необхідні для повернення України в коло цивілізованих народів. Адже система автономії та університетського самоврядування формувалася протягом багатьох віків і визнана найбільш ефективною в усьому світі.

Нині, на 14-му році відновленої незалежності України, ми повинні, нарешті, ставити питання про відродження в нашій державі традиційної університетської автономії та самоврядування вищих шкіл, ліквідованих більшовиками у 1920 році, про радикальне реформування, за світовими стандартами, порядку присудження вчених ступенів і звань.

1. *Мудрик І.* Чи може Альберт Ейнштейн отримати в Україні звання доктора наук? // Економічний часопис. 2000. № 11 –12. С. 49–51.

2. *Соскін О.* ВАК має відійти в небуття // Економічний часопис. 2001. № 4. С. 45–48.

3. *Ганіткевич Я.* Автономія і самоврядування університетів: Європа та Україна // Проблеми інтеграції науково-освітнього потенціалу в державотворчому процесі. Збірник наукових праць. Вип.2. Тернопіль – Севастополь – Суми, 2002. С. 67–74.

4. *Носарева Л.* До нової парадигми автономії // Дзеркало тижня. 2001 –2002. № 51(375).

5. *Ганіткевич Я.* Автономія і самоврядування університетів: світ і Україна // Acta medica Leopoliensia. Львівський медичний часопис. 2002. Т. 8. № 3. С. 119–122.

6. *Ганіткевич Я.* До відновлення в Україні самоврядування і автономії університетів // Громадянське суспільство і політика органів місцевого самоврядування (Проблеми теорії і практики). Матер. наук.-практ. українсько-польської конференції (Львів, 4-5 березня 2002). Львів, 2003. С. 320–327.

Олексій СІГОВ

ОГЛЯД КОНФЕРЕНЦІЇ
“УПРАВЛІННЯ УНІВЕРСИТЕТОМ І
УНІВЕРСИТЕТСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ЗА
УМОВ АВТОНОМІЇ”

Важко говорити про можливість суттєвих змін у справі становлення університетської автономії доти, доки виші намагатимуться розв'язувати труднощі, пов'язані з цим питанням, поодинці. Наразі є очевидною потреба в спільній діяльності, у глибокому діалозі на рівні університетів. Налагодженню таких відносин безсумнівно сприяють різноманітні конференції, де представники різних університетів отримують змогу не лише поділитися власними проблемами, а й зустріти справжніх однодумців, для яких питання університетського самоврядування чи вдосконалення бібліотек є не менш актуальними. З огляду на це конференція “Управління університетом і університетське самоврядування за умов автономії”, що відбулася у лютому 2006-го року в стінах Національного Університету “Києво-Могилянська Академія”, стала справжньою подією. Учасниками конференції були представники багатьох університетів України: Харківського Національного Університету ім. В. Каразіна, Дніпропетровського Національного Університету, Чернівецького Національного Університету ім. Ю. Федьковича, Українського Католицького Університету, Донецького Національного Університету, Львівського Національного Університету ім. І. Франка, Університету економіки і права “Крок”.

Можна стверджувати, що діалог насправді виявився дуже плідним: питання автономії поставало в усій його неоднозначності і різнобічності. Окрім того, представники різних вишів отримали реальну нагоду поділитися власним досвідом і отримати корисні поради з найбільш актуальних питань. Перш за все, мова про проблеми університетського самоврядування і функціонування університетських бібліотек.

Відкриваючи конференцію, зі вступною промовою до всіх учасників звернувся о. Борис Гудзяк, ректор Українського Католицького Університету. Так, іще на самому початку пролунала думка, котра стала лейтмотивом усієї конференції: “Запровадження університетської автономії все ж поступово долає певні перепони і, раніше чи пізніше, вона безперечно здобуде державну підтримку і визнання”. Попри той очевидний факт, що питання університетської автономії слід вирішувати на більш широкому рівні, ніж окрема університетська спільнота, дуже часто пов’язані з цим проблеми ми лишаємо осторонь. Тому настільки важливим є свідчення о. Бориса: “Я приїхав сюди з питаннями, які стоять перед нами у Львові в Українському Католицькому Університеті, і які, на мою думку, є спільними для всіх нас – це питання бібліотеки, кадрів, ролі студентів в автономному навчальному закладі...”

Інший важливий наголос, який зробив о. Борис, стосувався ролі студентської спільноти у справі розвитку університетів: “Для мене особливо цікавим питанням... є питання партнерської і творчої участі студентів у житті їхніх університетів. Надзвичайно важливо, щоб студенти усвідомлювали себе інтегральною частиною університетської спільноти, а не тільки споживачами певних послуг, запропонованих університетом”.

Під час пленарного засідання пролунало ще багато цікавих думок. Так, Володимир Моренець віце-президент НаУКМА, у своїй доповіді головну увагу звернув на засади формування навчальних планів. В. Моренець чудово усвідомлює всі труднощі, пов’язані з цим нелегким процесом. Ділячись досвідом НаУКМА з цього питання, він запропонував нову в цьому аспекті тезу: “Канонічну частину навчальних планів, очевидно, має визначати професійне коло – той мінімум, який потрібно дати бакалаврові і магістрові з певної спеціалізації. Але й цього замало в межах нашої країни. Мені здається, що такі канони потрібно давати на рецензію нашим партнерам на Заході в тих поважних університетах, продукт яких визнається в усьому світі”.

Інший важливий момент формування навчальних планів – питання вибіркості дисциплін. “На сьогодні вибіркові курси існують у багатьох університетах, але чи означає це реальну можливість для студента обрати з-поміж чогось?.. Ми робимо досить успішну спробу запроваджувати реальну вибіркості –

протягом двох тижнів ми виставляємо на запис кількість курсів, значно більшу, ніж реально студент може охопити, отже, кожен має свободу вибору". На думку В. Моренця, надання студентіві можливості самому обирати дисципліни – це не лише особливість формування навчального плану (адже, зрештою, такий підхід значно ускладнює роботу працівників кафедр і деканатів); перш за все йдеться про те, що надання студентіві свободи вибору є найпершим свідченням творення духу свободи в стінах університету: "Я думаю, що самоврядність і вибірковість, а з нею і специфіка вишу, неповторність його починається як з можливості запропонувати реальну вибірковість, так і зі спроможності студента реалізувати цю вибірковість".

Цю саму тему підняв у своїй промові інший представник НаУКМА, Володимир Панченко, віце-президент НаУКМА. Він окреслив коло питань, які із необхідністю потребують вирішення у разі, коли мова заходить про свободу вибору дисциплін. Ці питання можуть бути сформульовані в такий спосіб: 1) співвідношення вибіркових і обов'язкових дисциплін у навчальних планах; 2) перелік навчальних дисциплін; 3) терміни, в які здійснюється вибір дисциплін; 4) технології запису на вибіркові дисципліни; 5) можливість корекції обраних курсів.

Інша важлива проблема, яку було піднято Юрієм Холіним, проректором з навчально-методичної роботи ХНУ ім. В.Н.Каразіна, стосується налагодження комунікацій між різними університетами і взаємодії зі студентськими організаціями: "Сфери компетентності тих, хто навчається, і тих, хто навчає, такі різні. І цей аспект необхідно враховувати в наскільки завгодно автономному університеті". Ю. Холін наполягає на тому, що будь-які зміни, котрі стосуються менеджменту університету, мають бути виваженими і відповідати завданням управління й розвитку університету. Зокрема, участь студентів в управлінні навчальним закладом має відповідати рівню їхньої компетентності і мірі відповідальності.

Представники Дніпропетровського національного університету В. Іваненко та О. Кочубей, проректори Дніпропетровського національного університету, поділилися своїми враженнями від діяльності Гуманітарного центру як самоврядного осередку в Дніпропетровському національному університеті. У переліку важливих заходів Центру можна визначити окремі блоки:

1) Інформаційна, методична, консультаційна робота – підбір в окремі “досье” необхідних інформаційних матеріалів для учасників виховного процесу.

2) Участь у підготовці та проведенні науково-теоретичних, науково-методичних, науково-практичних конференцій, семінарів та студентських олімпіад. Гуманітарний центр надає всебічну практичну допомогу у забезпеченні високого організаційного і методичного рівня, культури їхнього проведення відповідно до європейських стандартів.

3) Презентації наукових праць учених ДНУ, письменницьких творів, видавництв. Ці заходи проводяться за широкої участі науковців, викладачів, аспірантів, студентів, ЗМІ.

4) Діяльність, спрямована на формування духовних цінностей та соціальної орієнтації студентської молоді. Під цим варто розуміти реалізацію програми, котра передбачає приділення особливої уваги розвитку студентської ініціативи, талантів, створенню умов для самовираження і самоствердження студентів.

Діяльність такого Центру сприяє тому, що “в університеті впорядковано та задіяно досить гнучкий і динамічний механізм управління виховним процесом на всіх рівнях адміністративної вертикалі та студентського самоврядування”.

Уже під час пленарного засідання було піднято питання розвитку і вдосконалення діяльності університетських бібліотек. Говорячи про унікальність багатьох книг, що є власністю університету, Олег Шилюк, директор наукової бібліотеки Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, торкнувся питання, яким чином можливо забезпечити широкий доступ читачів і при цьому зберегти фізичний стан книг. Як цілком доречно зазначив О. Шилюк, у цьому зв'язку необхідно вести мову про створення електронної бібліотеки.

Розвиток університетського самоврядування – чи не найголовніше питання, яке слід обговорювати, коли заходить мова про прагнення запровадити університетську автономію. Важливо розуміти, що це питання є багатостороннім, а відтак існує потреба розглянути одразу кілька його аспектів.

Як доречно зазначила Наталя Шульга, віце-президент НаУКМА, для всіх університетів України зараз є актуальним

питання відновлення наукової діяльності: “В усьому світі в найкращих університетах наука стоїть на першому місці, оскільки це спосіб вироблення нових знань. І цей спосіб мислення настільки продуктивний, що спричинив вибух технологій, спрямованих на покращення життя людини. Тому вісімка найрозвиненіших країн називає себе суспільством, базованим на знаннях. І тому наука має таке колосальне значення в освіті”.

Цікавим є підхід, який пропонує Н. Шульга в якості першого кроку до розробки цієї сфери. На її думку, необхідним є якісне оновлення системи звітності в університеті, котра “може бути однією з рушійних сил для його удосконалення, реформування і розвитку”. При цьому слід враховувати особливості функціонування внутрішньої та зовнішньої систем звітності. Внутрішня система відбиває спільність і специфіку вишу за критеріями, які закладаються. Крім того, вона допомагає чітко простежувати функціонування різних підрозділів, адже “сучасний університет – це консорціум шкіл, центрів, інститутів, які виконують різні функції і мають різні напрямки для звітності”. Інший важливий аспект – це “розробка системи стимулів: стимули, закладені у звітності, також залежать від специфіки закладу” (наприклад, для науково-викладацького закладу ними можуть бути публікації у провідних наукових журналах, за які викладач отримуватиме винагороду). Внутрішня система звітності сприяє формуванню кадрової політики. Якщо університет прагне посісти високе місце у світі, він запрошуватиме до співпраці тих людей, які зможуть його підсилити і допомогти в досягненні цієї мети.

Коли йдеться про зовнішню звітність, то перш за все мається на увазі розробка PR-у університету: “З інформації, дібраної у звітах, фактично формується реклама університету”. Так, наприклад, важливим є надання доступу до порівняльної статистики діяльності університету за роками: ця інформація допомагає студентам обрати для себе навчальний заклад, ознайомившись із усіма його можливостями, програмами і здобутками. Крім того, інформація з веб-сторінки може бути використана державними контролюючими органами, оскільки є відкритою і прозорою. Більше того, вона може формуватися згідно із запитом і вимогами контролюючих органів. Основним критерієм оцінки діяльності університету, який повинен бути відображений у звітності, є ефективність. У тому, що стосується

внутрішньої системи, передбачається ефективність у таких питаннях: ефективність освітнього процесу, наукового процесу, сервісу, розвитку і прогнозування, фінансування, преміювання і корпоративності.

Вдало розбудована система звітності сприятиме виваженості політики добору кадрів і створенню оптимальних умов для роботи, адже, як переконана Н. Шульга: “Найкращі науковці мають викладати в університетах”. Показники, які зможуть свідчити про якість діяльності університету, – це досягнення власних випускників та досягнення професорсько-викладацького складу; крім того, оцінкою якості є отримання найвищих галузевих премій: “Університетом мають закладатися критерії як внутрішні, так і стосовно своїх прагнень і становища у світі”.

Під цікавим кутом зору запропонував розглянути проблему самоврядування Володимир Турчиновський, директор відділу планування і розвитку Українського Католицького Університету: “Суть справи полягає не тільки в тому, чи зможе один або й два українські університети кинути виклик старій моделі і, героїчно долаючи тисячі бюрократичних перешкод і десятки стереотипів, переродитися та віднайти нові ефективні моделі університетської діяльності. Набагато важливіше, чи вдасться посіяти зерна змін в українському освітньому і науковому просторі, які в найближчому майбутньому змогли б витворити цілком новий контекст університетської діяльності. Мова про контекст, який буде конкурентним, але водночас відкритим для співпраці; в якому радикально шануватимуться академічні свободи, але й визнаватимуться моральні принципи; в якому творча і професійна самореалізація найталановитіших відкриватиме нові горизонти для здібних студентів і молодих науковців; в якому для переважної більшості громадян фінансова підтримка університетів стане їхньою внутрішньою потребою, а держава, фінансуючи університетські наукові дослідження та освітні проекти, зможе втриматися від спокуси тотального контролю над університетами”.

Оглядаючи ретроспективно процес розбудови рідного йому університету, В. Турчиновський пропонує парадоксальний, на перший погляд, висновок, який у дуже своєрідний спосіб розкриває один із вимірів університетської самоврядності: “Самоврядність передбачає вміння мислити і діяти локально і глобально. На практиці це означає, що, з одного боку, УКУ доводиться докладати чималих

зусиль, щоб, залишаючись уважним і відкритим до розмаїття поглядів, планів і переконань членів нашої університетської спільноти, будувати стратегію власного розвитку і її здійснювати. З іншого боку, справжню складність цього завдання ми зрозуміли, коли в процесі нашої діяльності практично пересвідчилися, що університетське самоврядування не є лише зусиллям, спрямованим на впорядкування освітніх, наукових, кадрових і фінансових аспектів внутрішньоуніверситетської діяльності, й, очевидним чином, плекання автономії університету, має на меті розширення можливостей для служіння університетської спільноти ширшому загалу”.

Крім того, необхідним є створення певної корпоративної культури у стінах університету; вона є умовою вдалої реалізації принципів діяльності, котрі передбачає самоврядування. “Процедура прийняття рішень у контексті самоврядування, – як зазначає В. Турчиновський, – передбачає два важливі моменти: а) зворотний зв’язок із структурними підрозділами університету; б) підзвітність і прозорість університетського життя для громадськості”.

При цьому вкрай важливим виявляється запровадження прозорих механізмів управління людськими ресурсами, що передбачає також делегування керівникам структурних підрозділів університету відповідальності бюджетного характеру. “Керівник кожного відділу УКУ відповідальний за бюджетне прогнозування і бюджетну звітність свого відділу. Наш досвід свідчить, що делегування керівнику бюджетних повноважень і права приймати самостійні рішення в рамках бюджету свого відділу позитивним чином відбилося на ефективності, збалансованості та продуманості діяльності відділів. Участь керівника кожного підрозділу університету у бюджетному процесі стала стимулом для творчого й відповідального визначення пріоритетів розвитку його відділу і формулювання завдань перед своїми працівниками”.

Сергій Махновський, голова студентського профкому ХНУ, погоджується з тим, що питання університетського самоврядування та функціонування органів самоврядування є вкрай важливим, проте застерігає: “По-перше, щоб уникнути дублювання, кожен орган студентського самоврядування повинен мати чітко визначені нормативними документами функції та напрямки

роботи. По-друге, одні й ті самі особи не повинні входити до керівних органів різних самоврядних студентських організацій. По-третє, необхідно робити акцент на залучення широкого загалу студентів до самоврядування, посилюючи цим загальну поінформованість та зацікавленість студентства. Крім того, не можна забувати про активну взаємодію та співпрацю з адміністрацією університету, адже студентське самоврядування – це насамперед спільна відповідальність адміністрації та студентства за розвиток і ефективне функціонування університету”.

Інший досвід, що ним охоче ділиться С. Махновський, полягає в наступному: “Дуже цікавим в нашому університеті є анонімне опитування студентів з приводу якості навчального процесу, рівня викладання тощо. Подібні опитування практикуються в багатьох вузах і дають змогу отримати досить повну та об’єктивну інформацію”.

Говорячи про важливі аспекти становлення студентського самоврядування О. Булавін, Голова студентського профкому ДонНУ, виділяє наступні чотири складові:

1. Централізація у роботі органів студентського самоврядування і профспілкової організації з колегіальними принципами прийняття рішень.

2. Щорічне фінансування з боку адміністрації університету.

3. Представництво студентів у всіх колегіальних органах факультетів та університету.

4. Застосування системи заохочення студентів.

Вдале впровадження такої системи потребує, по-перше, забезпечення інформування студентів про структуру і напрямки діяльності органів студентського самоврядування та, по-друге, вирішення кадрової проблеми.

Звичайно, проблема впровадження студентського самоврядування не обмежується цим колом питань. Але представниками різних вишів було окреслено коло головних проблем та запропоновано шляхи втілення ідеї самоврядування в університетах з огляду на наші реалії.

Як зазначає Ірина Левченко, директор ЦНБ ХНУ ім. В.Н.Каразіна: “Після приєднання вищих навчальних закладів України до Болонського процесу акценти змістилися в бік самостійної роботи читачів. Для цього мають бути створені відповідні умови.

Певною мірою можна погодитися з думкою, що бібліотека – це сфера послуг. Водночас вона є центром культури і спілкування. Разом із багатьма традиційними функціями бібліотеки з'явилися нові". Перш за все, бібліотека по-новому відкриває для себе феномен авторського права, особливо коли йдеться про роботу з матеріалами в електронному вигляді: "Бібліотеки одними з перших стали на шлях *дотримання авторського права*. Серед багатьох прикладів підтвердження цьому є придбання й користування лише ліцензійним програмним забезпеченням". Наразі ключовим питанням є створення віртуальної бібліотеки, адже такою її хоче бачити переважна більшість користувачів. У який спосіб варто долати всі труднощі, пов'язані з процесом створення такої бібліотеки? І. Левченко вбачає розв'язання проблеми у корпоративній діяльності українських бібліотек. На її думку, це допоможе певною мірою спростити цілу низку проблем, пов'язаних із фінансуванням, кадровим потенціалом, відсутністю національної програми і проектів щодо бібліотек, пошуком спонсорів, книгозабезпеченістю, створенням єдиного центру каталогізації.

До питання створення електронної бібліотеки у своїй доповіді звернувся також Михайло Смотр, заступник директора Наукової бібліотеки Львівського національного університету ім. І.Франка: "Необхідність використання електронної форми літературних творів на сьогодні вже ні в кого не викликає сумніву. Особливо це стосується бібліотек, а тим більше бібліотек навчальних закладів. Протягом останнього десятиліття відбувалися значні зміни в законодавстві більшості розвинених країн світу з питань інтелектуальної власності... Практика використання електронних документів уже поширена в переважній більшості академічних бібліотек, а такі напрямки діяльності, як дистанційна освіта просто неможливі без електронних підручників. І в той же час слід визнати, що ця наша діяльність іде не в правовому полі, а винятково у боротьбі з недоліками нашого законодавства".

На підтвердження цього М. Смотр наводить Закон "Про авторське право та суміжні права", де немає жодної згадки про електронний документ. Так само нічого схожого не містить Закон "Про бібліотеки". Як зазначив доповідач: "У питанні використання електронних документів проблема полягає не в порушенні авторського права, а в порушенні майнових прав, що можуть і

не належати авторові твору”. Річ у тім, що, на думку доповідача, зміни в законодавстві мають відбутися вже найближчим часом. З огляду на це варто проаналізувати досвід інших країн, зокрема наших сусідів, щоб не повторити можливі помилки.

“Хоч як дивно, – говорить М. Смирнов, – Закон потребує зовсім незначних змін, аби зробити використання електронних документів у бібліотеках цілком легітимним. Ст.22 Закону надає бібліотекам та архівам право на вільне відтворення примірників творів репрографічним способом за умови, що ця діяльність не спрямована на отримання прибутку, та з метою освіти, навчання чи приватного дослідження. Досить розширити поняття “репрографічного відтворення примірників творів”. На сьогодні репрографічним відтворенням (репродукуванням) визначається лише факсимільне відтворення в будь-якому розмірі або фотокопіювання. Створення електронної копії не є репрографічним відтворенням.

Слід зауважити, що електронний підручник і електронна копія підручника – абсолютно різні речі. Якщо перший з них слід визнати самостійним твором, або, в термінах Закону “Про авторське право...”, похідним твором, то електронна копія в графічному або навіть текстовому форматі є лише допоміжним засобом і ніяк не може завдати суттєвої шкоди використанню твору, тому і не обмежуватиме законні інтереси автора.

Іншим можливим шляхом вирішення проблеми є визначення в Законі терміна “відтворення”, під яким розуміють, що будь-хто з будь-якого місця у будь-який час може отримати доступ до цієї інформації. Росія в даному випадку пішла шляхом територіального обмеження, обмеживши доступ винятково приміщенням бібліотеки. Але це не вирішує проблеми дистанційної освіти: вона не має сенсу, якщо ми станемо обмежувати учнів одним приміщенням. Можливо, варто розширити територіальну ознаку або обмежити поняття “будь-хто”, скажімо, для дистанційного навчання – студентами цієї форми навчання”.

Розповідаючи про досвід власного університету, Тарас Тимо, заступник директора бібліотеки УКУ, говорить: “Ми маємо внутрішнє онлайн-середовище для студентів і викладачів університету, в якому, за бажанням викладача, створюється директорія для певного курсу, в якій виставляються матеріали цього курсу... Такий підхід дозволяє полегшити навчальний

процес для студентів та знімає проблему обмеженої кількості примірників часто рідкісних книг і матеріалів, отриманих завдяки особистим контактам викладачів”. Інший напрямок використання внутрішнього ресурсу – розповсюдження візуальних матеріалів.

У своїй промові Вікторія Чьочь, директор Інституту математичного моделювання “Фраксім”, звернулася до питання про авторське право. Як було зазначено, в багатьох випадках викладач при прийнятті на роботу не укладає жодного трудового договору. Слід враховувати, що викладач, коли він виступає у ролі автора, “не може передати всі права, він може передати тільки майнові”. Саме тому В. Чьочь рекомендує в договорі, який викладач укладає з університетом, чітко писати, які права передаються; бажано послуговуватися при цьому Законом “Про авторські і суміжні права”.

ІДЕЯ УНІВЕРСИТЕТУ

Костянтин СІГОВ

ІДЕЯ УНІВЕРСИТЕТУ І МОГИЛЯНСЬКИЙ ПАЛІМПСЕСТ

I

Сила внутрішнього переконання, природної інтелігентності, коли вони поєднуються з неагресивною всепереможністю потужного таланту, є речами тривкими, якщо не вічними.

В.С. Брюховецький [1]

Перша міжнародна конференція НаУКМА на тему «Призначення Університету: його незалежність і місце в суспільстві» відбулась у вересні 1995 р. Українські вчені обговорювали цю тему разом із колегами з Франції, Німеччини, Швейцарії та Америки*. В одній із доповідей було наголошено на тому, що *знання* – це не лише *сила* (беконівський біном «знання-сила» у СРСР став назвою відомого журналу та майже домінував у свідомості), *знання* – це *чеснота* (*virtus* у класичному сенсі). Брюховецький живо відреагував у своїй промові, наголошуючи на принциповому значенні трикутника: *знання* – *чеснота* – *сила*.

* Михайло Теодорович Брик нагадує імена учасників цієї міжнародної конференції: В.С. Брюховецький, Є.К. Бистрицький, В.С. Горський, М.В. Попович, С.Б. Кримський, В.Л. Скуратівський, К.Б. Сігов, П. де Лобьє, Б.Д. Гаврилишин, Б.Вантом, Б.Дюпір, Р.Піч, Б.О. Кравченко, Б.О. Парахонський, О.П. Дем'янчук. Організатором цього наукового заходу була Франко-українська лабораторія гуманітарних досліджень НаУКМА, яку згодом перейменовано на Центр європейських гуманітарних досліджень НаУКМА; див: Брик М. Передне слово // Праці викладачів та професорів НаУКМА 1992–2002рр. – К.: Вид. дім «Киево-Могилянська академія», 2005. – С. 4.

Десять років тому іншою визначною подією стала поява книги з цієї проблематики: *Покликання університету*: 36. Наук. Пр./ Відп. ред.. О. Гомілко. – К.: РІА «Янко»; «Веселка», 2005. – 304 с.

Енциклопедію «Києво-Могилянська академія в іменах» у своєму вступному слові президент НаУКМА відкрив символічним контрастом – топосом нашої історії: «Життя української нації склалося так, що через несприятливі історичні обставини небагато було в ньому *тривалих у часі явищ*. ...І чи не єдиним яскравим винятком є діяльність Києво-Могилянської академії...» [2]. Освітня інституція є засадничою формою плекання «тривалих у часі явищ» у кожній європейській країні; з особливою гостротою це усвідомлюють там, де брак такої форми дається взнаки.

Увагу до цієї проблеми невтомно привертав Дмитро Чижевський: «Висока школа *утворює певну традицію* наукової праці, *виховує певні кола* до наукового думання, *утримує традиції* духовного життя в несприятливі доби життя народу. Тому велика шкода для української культури була в браку високої школи (середньовічного типу) в старій Україні до XVI віку. Тому був можливий і підупад духовного життя після упаду князівства XI-XIII віків.

Розпад України на дрібні князівства феодального типу за «Русько-Литовської» доби при браку високо шкільної традиції призвів і до загального культурного підупаду» [3] (курсив Д. Чижевського).

На тлі стирання кирило-мефодіївської традиції, вік по віку руйнованої та відновлюваної, Могилянська школа постає своєрідним «палімпсестом». Вписування Києво-Могилянської академії в європейський контекст (який формувався латиною і новими мовами науки і літератури) позначено багатозаровою діалектикою стирання – писання – читання між рядків... Строкатість часових пластів Могилянського палімпсесту помічено переломними датами 1817, 1920, 1991 рр. Сучасний архітектурний ансамбль НаУКМА кожним корпусом відображає різноманітні масиви історичного часу: перший адміністративний корпус розташований в будівлі XIX століття, зведеної Київською духовною академією (що її було «стерто» більшовиками після революції і далеко не «прочитано» досі); другий – емблематичний циркульний корпус НаУКМА – перебудовано в радянські роки військово-політичним училищем (стертим на початку 1990-х); Староакадемічний корпус XVIII ст. – архітектонічний аргумент на користь власне Могилянської ідентифі-

кації цього складного палімпсесту. Комусь цей ансамбль нагадує «герменевтичне коло» для тлумачення, іншим – культурологічну мозаїку, збагачену присутністю Гете Інституту та British counsel, третім – постмодерністський puzzle, доповнений будівництвом нового корпусу на початку ХХІ століття. *Ставки інтерпретації «могилянського тексту» є дуже високими: від них залежать матеріальний стан стін Університету та інтелектуальний стан того, що в цих стінах відбувається...*

Форми Університету – від підмурку до антени – покликані символізувати справжні підвалини університетської традиції (хоча дисонанс між ними сьогодні дається взнаки частіше, ніж співзвучність). «Архітектурна тривкість (solidity) Університетського Містечка, – зазначає експерт з Єйлю, – в певному сенсі є фасадом, і не лише тому, що майбутнє університету таким вітальним чином залежить від відновлення та вдосконалення матеріальної бази, на яку, приміром, в американських університетах витрачаються астрономічні кошти, але в більш фундаментальному плані тому, що неперервний зв'язок з минулим і неперервність (continuity) в майбутньому, яку символізує весь цей граніт, легко може бути втрачено. Той, хто повстає проти неперервності як репресивного авторитету, часто на свій подив виявляє, що вона тримається на тонких сплетіннях, що є дуже вразливими та крихкими, як-от ті інтелектуальні чесноти, про які ми тут ведемо мову. Але тою мірою, якою кожне нове покоління дослідників вважає це складним для сприйняття, всі ми, як то кажуть, стоїмо на плечах гігантів: цей вираз і його історія, як було показано у прекрасному дослідженні Роберта Мертона, сам є документальним свідченням того принципу, на який цей вираз вказує. Зобов'язання перед традицією у деяких дисциплінах помітне краще, ніж в інших. Професори філософії в університетах ХХІ століття, як і раніше, викладатимуть Платона та Арістотеля, звертаючись до них не як до музейних експонатів, а як до колег і наставників» [4].

Загрози розриву університетської традиції не зводяться до політичних катаклізмів чи економічних криз. Особливу загрозу становить сьогодні стрімке звуження інтелектуального горизонту під впливом «тиранії моменту» [5].

II

Критика університетів, здається, стала улюбленим хатнім видом спорту, так само, як у часи Просвітництва таким спортом був антиклерикалізм. До того ж це стало прибутковим бізнесом...

Ярослав Пелікан

Радикальні критики Університету (його форми і змісту) в Україні підбурюють мене переформулювати відому відмінність між оптимістом і песимістом у термінах нашої теми.

1) *Песимісти вважають, що застарілий і невиліковний провінціалізм наших ВНЗ завмер на мертвій точці, немає сенсу казати про їх «динаміку».*

2) *Однак оптимісти все ж обстоюють динамічну модель і стверджують, що процес провінціалізації поглиблюється, захоплюючи дедалі більше регіонів країни та галузей знання...*

Донкіхотський дискурс боротьби з млинами невігластва був і залишається вельми спокусливим. Однак по той бік двоголосся песиміста й оптиміста нелегко артикулювати інший, «третій» голос, третю точку зору на проблему.

Крок до цього питання нехай пояснить аналогія. Коли інтелектуал з України приїздить на Захід з дискурсом про абсолютно безнадійне становище освіти у своїй країні, про його міфологізованість і некритичність, то західні вчені запитують: «А де ж Ви виникли? Адже Ви не спустилися з Місяця, а приїхали з України? Де і в який винятковий спосіб сформувався Ваш ні на що не схожий критицизм?» Складність нашої ситуації посилюється відсутністю розмежувань тих речей, котрі зовсім не слід плутати. Зокрема, це стосується розмежування різних типів провінційності.

«Провінційність–1»: позначимо так регіонально-територіальну площину проблеми, окресленої зв'язкою “держава-університет”. Від цього першого типу слід чітко відрізнити інший, другий тип провінційності. Сьогодні вже не можна обходити мовчанням чи применшувати зростання руйнівного впливу на університет цього провінціалізму другого типу.

«Провінційність–2»: цей концепт маркує перенесення аналізу з простору в час. Ідеться не про територіальний регіоналізм, а

про замкнення у своєму “регіоні часу”, некритичному прочитанні чого-небудь під впливом останньої інтелектуальної моди. Вона диктує свої переваги щодо понять, авторів, проблем, стилю мислення та побудови текстів.

Безпосередньою чи опосередкованою аналогією зміни інтелектуальних мод слугує зміна моделей комп'ютерів, програмного забезпечення (не кажучи вже про моделі мобільних телефонів). Ритми незворотного розвитку інформатики впливають на її користувачів інтелектуалів (понад розмежування дисциплін). При цьому не може не зростати контакт поміж, з одного боку, факультетом інформатики, де прогрес очевидний як зміна поколінь комп'ютерів чи систем Windows, etc., а з другого – гуманітарним факультетом, де не забуто критику ідей прогресу, в галузі мистецтва та філософії щодо таких зразків, як Парфенон чи «Поетика» Арістотеля.

Спробуймо сформулювати питання, котре сьогодні з особливою гостротою торкається теми Університету. Чим загрожує ідеї Університету другий, хронологічний провінціалізм? Що залишається від університетської традиції, коли фетишизується “останнє слово техніки”, в тому числі техніки інтелектуальної? Якими є ресурси опору епідемії цього вірусу, котрий ми умовно позначили як «провінційність–2»?

III

Гострота цієї проблеми робить вкрай актуальною для нас книгу «Ідея Університету. Переосмислення» американського метра інтелектуальної історії Ярослава Пелікана. Важливий розділ своєї праці Пелікан присвячує коментарю та аналізу вельми багатой бібліографії теми Університету. Серед великої кількості авторів і напрямів аналізу ідеї Університету Пелікан обирає за гіда-Вергілія британського автора «Ідеї Університету» Джона Генрі Ньюмена [6]. Такий вибір він пояснює аналогією: «Дослідник американської революції Девід Бріон Девіс зауважив, що «п'ята книга «Політики» Арістотеля... можливо, до сьогодні є найкращим вступом до проблематики політичних революцій». І він наважився це стверджувати навіть попри те, що за останні два століття трапилося чимало революцій і про них було написано чимало книжок. Є всі підстави вважати, що в дискусії про ідею університету робота Ньюмена посідає таке саме місце, яке в

проблематиці революцій Девіс відводить аристотелівській «Політиці». Лаконічно цю тезу резюмує Дж. М. Камерон: «Сучасна концепція університету є не що інше, як лише примітки до текстів Ньюмена» [7].

Найкращі праці про Університет, як ми бачимо, належать до тих «тривалих у часі явищ», які є вкрай актуальними для відновлення університетської традиції в Україні.

Було б помилково і неправомірно спрощувати ідею університету до так званого «традиціоналізму». Критичний аргумент проти такого спрощення Пелікан резюмував у формі прекрасного афоризму: «Tradition is the living faith of the dead, traditionalism is the dead faith of the living» [8].

Якщо вже ніяк не обійтися без «ізмів», то ближче до визначення ідеї університету у Пелікана буде поняття «універсалізм». Тема традиції слугує необхідним введенням до ідеї універсальності – університетської ідеї *par excellence*. Ньюмен дав базову дефініцію Університету: «Це місце, де можна *навчатися* загальнозначущих, *універсальних* знань». Але що таке «універсальні знання»? Ньюмен не мав на увазі підготовку вчених, які «можуть тлумачити... про все, що є на цьому світі, а також за його межами...»

Пелікан звільняє термін «універсальне знання» від спрощень. Він пише: «Універсальне знання як ідея, вочевидь, не є досяжною метою для будь-якого університету, але воно до певної міри є досяжним для світової університетської спільноти в цілому. Досягнення такої мети потребує постійної загальнонаціональної та міжнародної співпраці робітників університетів і спеціалістів у всіх галузях знань, періодів історії, залучення інструментів лабораторій і бібліотечних ресурсів, зрештою, можливо, навіть цілих факультетів. Інакше одного похмурого ранку світ прокинеться і виявить, що ніхто не опікується зібранням матеріалів, проведенням досліджень чи читанням навчальних курсів з давньоєгипетської математики чи галіційських діалектів. Якщо виходити з таких раціональних позицій, то універсальне знання залишатиметься ідеалом університетської діяльності і в майбутньому» [9].

Після демонтажу глобального проекту ЄСРП з його псевдоуніверсалізмом важливо досягнути принцип, сформульований

Пеліканом: «Увесь світ і людство є єдино прийнятним контекстом університетських досліджень». Утвердження єдності людського роду для університетів і науковців є водночас ідеалом і реальним фактом: «Фактом, – зазначає історик, – без якого, як без загального контексту, дослідження в багатьох конкретних галузях стали б просто неможливі». Досвід всесвітньо відомого вченого Пелікан зумів поєднати з досвідом керівника одного з найкращих університетів США та президента американської академії наук [10].

Подвійний досвід практика та теоретика університетського етосу висвітлює таку специфічну чесноту, «стосовно якої університет може правити за приклад для всього суспільства, а саме *вміння поважати сутнісну різноманітність вірувань та цінностей*, водночас *не приносячи в жертву своїх власних переконань*». Мати переконання й не мати уваги до інших, як свідчить історія, надто легко. Проте сучасний релятивізм перекидає відсутність власних переконань у вимогу до іншого позбутися своїх особистих переконань, або «стирати» їх у цензурованому публічному просторі. Натомість ці крайнощі не мають звужувати чи нівелювати природний плюралізм і розмаїття університетської спільноти. «Майбутнє університету, – наголошує американських scholar, – не залежатиме, як вважали та сподівалися секулярні ідеологи доби Просвітництва, від зречення всіх ідеологій і переконань, особливо релігійних, воно залежатиме від того, наскільки університет виявиться спроможним усвідомити факт існування плюральності ідеологічних позицій. Як між ними, так і всередині них самих». Автор класичної п'ятитомної праці про два тисячоліття християнської традиції Пелікан нагадує: «Хоч би якою була ідеологічна орієнтація, *університет має бути вільною та відповідальною громадою*, і там, де цього немає, постійно виникає необхідність нагадувати університету, а також державі, Церкві чи приватним спонсорам, що це має бути саме так».

Здоровий глузд і тверезий погляд на сучасні хвилі «варваризації» європейського простору, а також, ближче до нас, на спокуси знову затирати та переписувати «могилянський палімпсест», актуалізують для Києва «культуру викладу, якої так часто бракує вільним дискусіям, як в університеті, так і за його межами. Цю культуру часто розуміють як щось необов'язкове, довільне чи навіть нещире та надумане. Однак ті дискусії, що відбуваються в стінах університету, мають становити яскраве свідчення того, що

така культура насправді є найкращим прикладом для наслідування, попри століття ворожнечі та агресії» [11].

IV

На завершення повернемося до того «місця пам'яті», що я його спочатку умовно назвав «могилянським палімпсестом» і семантика якого пов'язана з ширшим контекстом. Влучне спостереження Ханни Арендт уточнює перспективу сучасного дискурсу про кризу освіти: «Трохи складно сприймати кризу в освіті настільки поважно, наскільки вона того варта. Завжди існує спокуса сприймати її як локальне явище, не пов'язане з іншими проблемами нашого століття...» [12]. Коментуючи це глибоке спостереження, Пелікан нагадує про те, що історичні найбільші проблеми кількох останніх століть якраз і призвели до кризи університетів і в певному сенсі живлять існування цієї кризи донині. Життя університету в ХХ столітті було травмовано світовими війнами. «Коли в серпні 1914 року війська німецької імперії вдерлися до Бельгії, однією з перших їхніх жертв став Лувенський університет, заснований папським наказом у грудні 1425 року. Спалення бібліотеки університету коштувало світові трьохсот тисяч томів і більш як тисячі оригінальних манускриптів (включно з університетською хартією 1425 року), що стало вічним символом перемоги ірраціонального над раціональним». Безпрецедентні втрати європейських університетів у трагедіях ХХ століття загострюють розуміння вразливості цих майже вкрай стертих «палімпсестів».

Після Другої світової війни поширюється розуміння того, наскільки складно уявити собі заміну університету як первинного простору для встановлення миру через міжнародне порозуміння. Історик переінакшує відомий вислів: коли б університету не існувало, його варто було б вигадати. Роль університету відкривається значно тривалішою. Пелікан нагадує, як у добу Тридцятилітньої війни Йоан Амос Коменський (на його честь названо університет Братислави) висунув ідею Collegium Ransophicum, що мав зібрати вчених різних поколінь з усіх країн. «Відтоді майже після всіх міжнародних конфліктів, повоєнні діячі позирали на міжуніверситетську коаліцію без національних кордонів як на *ресурс для зцілення ран минулого* та запобігання можливості війни в майбутньому. Адже *розвиток знання через*

дослідження, передача його в процесі навчання, збереження в наукових зібраннях і поширення через публікації с чотирма ніжками університетського столу, жодна з яких не може довго втриматись, якщо всі інші не є досить міцні. А це означає, що в майбутньому ще більше, ніж у минулому, вони набудуть нової сили як ефективні програми досягнення миру через міжнародну освіту: обмін учнями та вченими, переклад книжок і часописів» [13] (курсив мій. – К.С.).

«I have a dream»

На завершення дозвольте висловити думку стосовно четвертої ніжки університетського столу – видавничої справи, без якої взагалі немає стабільного університетського життя. Я повертаюсь до надії на нові тексти В'ячеслава Брюховецького – постійного Автора часопису «Дух і Літера». Ба більше: Автора настільки плідного, що для видання його нових творів мають поєднати свої зусилля видавничий дім «Києво-Могилянська академія» та науково-видавниче об'єднання «Дух і Літера». *Contra spem spero.*

Могилянцям і друзям Могилянки варто вчитатись у ці рядки з промови першого президента НаУКМА з приводу відкриття Глаголевської меморіальної дошки: «...У “добу неоцинізму”, яку ми нині переживаємо, дуже важко і надзвичайно важливо розкрити під усіма нашаруваннями наших пристрастей і почуттів їхнє найглибше підґрунтя – вдячність. Подяку всіх могилянців Глаголевим добре висловив минулого року часопис НаУКМА «Дух і Літера»: “Саме тоді, коли руйнуються світи і, здається, ніхто і ніщо не в змозі встояти від падіння, оголюється сувора правда не забутого в Україні прислів'я: «Не стоїть місто без праведника». Без галасу, в глибині самотніх дум цей живий образ свідчить тихо, як совість, чим і ким стоїть наш світ та стіни Києво-Могилянської академії”» [14].

8.04.2007

Література:

1. Брюховецький В. Уроки Аверинцева // Аверинцев С. Софія-Логос. Словник. – К.: Дух і літера, 1999. – С. 422.
2. Брюховецький В. Осягнімо нашу славу // Києво-Могилянська Академія в іменах. – К.: Вид. дім «КМ Академія», 2001. – С. 9.

3. *Чижевський Д.* Значення Харківського університету в українському духовному житті: Філософські твори. – К.: «Смолоскип», 2005. – Т. II. – С. 126.

4. *J. Pelikan*, *The idea of the University. Reexamination.* Yale University Press, 1992, p. 51-52.

5. *Thomas Hylland Eriksen*, *Tyranny of the moment: fast and slow time in the information age*, Pluto Press. London-Sterling, Virginia; *Еріксен Т.Г.* Тиранія моменту: швидкий і повільний час в інформаційну добу. – Львів: Кальварія, 2004.

6. Див.: *Ідея університету: Антологія / Ред. Марія Зубрицька.* – Львів: Літопис, 2002. – С. 7-22, 35-64; також сайт: www.highered.org/resources/newman-university.htm

7. *J. Pelikan*. *The idea of the University*, p.6.

8. *J. Pelikan*. *The vindikation of Tradition*, Yale University Press, 1998, p. 65.

9. *J. Pelikan*. *The idea of the University*, p. 41.

10. Див.: *Logos*, vol. 47, 1-2, Ottawa, 2006, p.1-3, 333-334, а також http://en.wikipedia.org/wiki/Jaroslav_Pelikan.

11. *J. Pelikan*. *The idea of the University. Reexamination*, p. 65.

12. *Арендт Х.* Між минулим і майбутнім. – К.: Дух і літера, 2002. – С. 180.

13. *J. Pelikan*. *The idea of the University*, p. 16-17.

14. Дух і літера. - №9-10, 2002. С. 215.

Ярослав ПЕЛІКАН

СПРАВА І БІЗНЕС УНІВЕРСИТЕТУ

У вступі до своєї сьомої лекції під загальною назвою «Знання з точки зору професійних навичок» (“Knowledge Viewed in Relation to Professional Skill”), Ньюмен визначив вільну освіту й університет, можливо, стисліше, ніж будь-коли:

Процес навчання, завдяки якому інтелект, замість того, щоб бути підпорядкованим або принесеним у жертву якійсь частковій або другорядній меті, якомусь специфічному ремеслу чи фаху, дослідженню чи науці, дисциплінується заради себе самого, заради сприйняття власного об’єкту й заради власної вищої культури, називається вільною освітою. І хоча немає такої людини, яка просувалась би в цьому напрямі до меж можливого, або в якій інтелект міг би бути зразком належного формування інших інтелектів, усе ж чи не кожен може досягнути ідею про те, чим є справжнє навчання, і принаймні хотіти цього, і зробити стандартом досконалості не будь-що, а його правдивий засяг і результат, і є чимало тих, хто міг би віддатися навчанню й засвоїти його достатньою мірою. Тож висувати правильні стандарти, навчати згідно з ними й сприяти розвитку всіх студентів відповідно до розмаїття їхніх здібностей, – це, на мою думку, є *справою університету* (I.vii.I).

Ньюменівська настанова щодо того, чим має займатися університет, справді потребує критичного перегляду, що доведеться не раз висвітлювати в наступних розділах, бо в найбільш принципових моментах ця настанова, гадаю, не окреслює достатньою мірою ідею університету в цей момент її історії. Проте поставлені ним питання як були, так і досі є правильними, і без них ані ідею університету, ані його покликання

неможливо намалювати чи навіть як слід обговорити, а не те що критично переглянути.

Зазначити у вступі до обговорення про університетську «справу» (business), що університет є бізнесом, і великим бізнесом, – це, безперечно, гра слів, але й більше, ніж гра слів. Щороку дебати навколо бюджету вищої освіти в різних країнах і в окремих Штатах доводять світові, що університет слід включити в каталог великих індустрій промисловості будь-якого сучасного суспільства. Адже його доходи та витрати становлять істотний відсоток в економіці країни чи Штату, а отже, він посідає важливе місце в секторі послуг (чи «неприбутковому» секторі економіки). Найуспішнішими керівниками сучасних університетів стали ті, хто прийшов туди з «бізнесу» викладання й дослідження, але згодом навчився керувати університетом як «бізнесом», що, проте, університет не поглинув. На особливу увагу серед них заслуговують троє президентів університетів, діяльність яких мала вирішальне значення для формування Американського університету як такого (і не менш рішуче сформувала, що вже тепер стане очевидним для багатьох читачів, на погляди та підходи, які розглянуті в цій книжці). Деніел Койт Гілман (Gilman) у 25-річному віці намалював загальний проект Шефільдської наукової школи в Єйлі, але в 1872 році став президентом Каліфорнійського університету, й трьома роками по тому – першим президентом Університету Джонса Гопкінса, який часто називають першим справжнім університетом Сполучених Штатів; на цій посаді він перебував наступні 26 років, згодом, з 1901 до 1904, був першим президентом Інституту Карнегі у Вашингтоні й, нарешті, президентом Першої Громадської Ліги Реформ. Ендрю Діксон Вайт (White) після роботи у складі викладачів Мічиганського університету став співзасновником Корнелського університету як його перший президент з 1868 до 1885 року, а потім зайнявся дипломатичною кар'єрою, зокрема, очолював американську делегацію на Гаазькій мирній конференції 1899 року. Вундеркінд Вільям Рейні Гарпер (Harper), отримав докторський ступінь в Єйлі у віці дев'ятнадцяти років, повернувся туди викладачем давньоєврейської, аж доки в 1891 році не став першим президентом Чиказького університету.

Натомість узбіччя історії управління університетами завалене рештками закладів і освітян, які інколи через найкращі наміри

заснавали поразки, оскільки проігнорували фінансові реалії або вважали, буцімто якийсь там «бізнес» в університеті є нижчим за їхній інтелектуальний статус чи що все якось саме по собі владнається. Значну кількість отих рештків, проте, нагромадили заклади та освітяни, не гідні цього імені, оскільки занадто добре знали, що університет – це бізнес, і намагалися нагріти руки на цьому бізнесі, часто не гребуючи обманом абітурієнтів. «Шлях нагору» чи не в кожному сучасному суспільстві справді проходить через університети та коледжі, майбутнім студентам пояснювали, буцімто досить «заплатити гроші й вибирати». Скандали, пов'язані зі спортом у коледжі та студентськими кредитними програмами, показали, як легко безпардонним спекулянтам потрапити до університетського бізнесу. Неминучим наслідком такого досвіду є потреба більш прискіпливого моніторингу вищої освіти, особливо з точки зору фінансового менеджменту. Частково визначення університету як вільної та відповідальної спільноти й «родини», про що йшлося в попередньому розділі, полягає в тому, що ведення фінансової діяльності має бути поза підозрами, і що всередині спільноти вищої освіти загалом має бути атмосфера звітності, яка запобігатиме фінансовим зловживанням й у разі потреби протидіятиме їм. Цього вчить історія освіти багатьох країв: якщо спільнота вищої освіти, індивідуально чи колективно, відмовляється від такої відповідальності, знайдуться інші органи – і приватні, і державні – які аж надто охоче візьмуть її на себе, а разом із нею – значну частку влади над *справжнім* «бізнесом» університету – над його справою.

Приєднання поняття *бізнес* до поняття *університет* викликає в пам'яті також глибоку й тривалу залежність сучасного університету від ділової спільноти. Як університет, так і капіталістична система беруть свій початок із Середніх віків, але обидва досягли зрілості після доби Середньовіччя. Ба більше, вони зростали пліч-о-пліч, не зовсім як близнюки або навіть рідні брати, а як кузени, які тільки час від часу близько сходилися, а частіше сварилися, проте визнають, що на практиці вони дуже пасують один одному. Будь-яке статистичне порівняння приватних й державних університетів за кількістю студентів, чи за присудженими ступенями, чи за кількістю працівників будь-де у світі, звичайно, показало би, що найістотнішим джерелом

фінансової підтримки, а відтак і джерелом влади для сучасного університету у світовому масштабі є не бізнес, не приватний капітал і не благодійність, а саме уряд. «Приватний університет» – це переважно американський феномен. Як застерігав один провідний американський освітянин у 1943 році, «промисловість і уряд будуть контролювати освіту, й очевидно, що цим замовникам буде небагато користі від виробництва того продукту, який надзвичайно цінує вища школа». Крім того, чимало приватних університетів рішуче, ба навіть войовничо впевнених у своїх приватних поглядах і врядуванні, стали надзвичайно залежними від уряду внаслідок великої частки урядового фінансування, особливо в природничо-наукових дослідженнях. Їхня свобода частково залежить від доброї волі урядових органів, від яких надходить ця підтримка. Та якщо ця добра воля є сумнівною, а університети всього світу й усіх часів, безперечно, мали причину сумніватись у цьому, є сенс захищати їхню свободу іншими засобами. Слід, наприклад, запобігати всебічній залежності від будь-яких урядових органів (військових у випадку деяких університетів; пов'язаних із енергетикою, чи охороною здоров'я у випадку інших), бо інакше відмова цих органів підтримувати університет чи проголошення університетом незалежності від них можуть зашкодити всій програмі досліджень і викладання в університеті. Історично склалося так, що приватна фінансова підтримка університетів досі була важливим бастионом свободи від урядового втручання. Всі університети, безвідносно до розташування чи врядування, користують від атмосфери свободи, створеної в незалежних інституціях завдяки такій підтримці. До того ж, деякі державні університети досягли успіху в освоєнні обох шляхів, бо є частиною системи державної підтримки вищої освіти, але отримують і приватну допомогу й університетські пожертвування, що є не меншими за жертвування на провідні приватні навчальні заклади. Попри деякі ганебні випадки втручання бізнес-донорів у внутрішні справи університету, добре задокументовані особливо в минулому, є свідчення про активну протидію, тому такі втручання стають радше винятком, аніж правилом.

Ці дві теми – відповідальний менеджмент університету як бізнесу й залежність університету від підтримки бізнесом – перетинаються в царині, якій приділено менше уваги, ніж вона

заслуговує – йдеться про статус університетських попечителів. Будь-який розгляд теми керівництва університетом повинен приділяти особливу увагу взаємозв'язку між кількома опорними пунктами керівництва університетом, а саме, між факультетом, адміністрацією, радою опікунів, кожен зі своєю власною клієнтурою (*constituency*). У нинішніх умовах цей взаємозв'язок висуває окреме питання про ключові внески, які історично зробили в університет як бізнес попечителі – представники ділової спільноти. В історії багатьох університетів саме їхній внесок у певний критичний момент урятував університет від банкрутства чи скандалу, завдяки певним технічним діловим навичкам і персоналові, хоч як академічна спільнота поблажливо чи презирливо ставиться до всього цього. Достатньо тільки переглянути мемуари університетських ректорів, віце-канцлерів і президентів з багатьох регіонів, щоб дізнатися, навіть безвідносно до цих криз, про користь, яку отримав університет завдяки цим діловим навичкам і персоналу в такій царині як інвестування добродійних внесків. Там, де інститут опікунства було зруйновано і на його місце прийшли байдужість або грубе втручання, часто значна частка провини за це повинна лягти на університетську адміністрацію чи викладачів, безвідповідальних в інтелектуальному діалозі з опікунами щодо ідеї університету (для якого вони могли б зробити щось більше, ніж читати Ньюмена). Натомість там, де опікуни переймаються ідеєю університету, а не лише доларами й центами або цеглою та цементом, у момент ухвалення рішень їх надихатиме таке обговорення.

Усе це потрібно мати на увазі, коли ми розглядаємо вислів «бізнес університету», але коли Ньюмен каже: «Висувати правильні стандарти, навчати згідно з ними й сприяти розвитку всіх студентів відповідно до розмаїття їхніх здібностей, – це, на мою думку, є справою Університету», – він, вочевидь, використовує слово *справа* у більш давньому й більш загальному сенсі, ніж бізнес. Принаймні відтоді, як виникло поняття *мультиверситет* (університетський комплекс, що включає науково-дослідний центр) – близько 1963 року – члени університетської спільноти Сполучених Штатів, як і весь сучасний академічний світ, дедалі краще усвідомлюють, що існує майже нескінченне розмаїття закладів, які називають себе «університетами», а отже,

й нескінченне розмаїття видів діяльності, якими вони займаються, – викладання, дослідження, професійне навчання, збирання колекцій і видавничі проекти. Як показує досвід студентів, яким доводилося подавати документи до університету на бакалаврський, магістерський рівні чи на професійне навчання, це розмаїття може спантеличувати, навіть паралізувати. Розмаїття й різnorodність майже напевно зростатимуть у наступному столітті, особливо якщо пошук вестиметься, як-от у цьому дослідженні, у світовому масштабі. Наприклад, такі царини як національна чи місцева історія, фольклор чи етномузикологія, локальні й регіональні мовні явища і надалі будуть покликаним університетських учених, викладачів, студентів, бібліотек і видавництв кожної країни.

Навряд чи можна піддати сумніву те, що описувати такі явища й публікувати такі наукові праці є справою університету в окремій країні чи культурі, або те, що у мультиверситетах хтось має провадити такі дослідження й викладати їх результати тією чи іншою мовою. Те саме стосується не тільки фольклору, історії чи природних багатств, а й широкого кола конкретних тем. Але за такої уваги до національної культурної окремішності і за всього цього розмаїття, безнадійно зараз навіть запитувати, чи має якийсь сенс ньюменівське визначення (чи настанова): «висувати правильні стандарти, навчати згідно з ними й сприяти розвитку всіх студентів відповідно до розмаїття їхніх здібностей, – це, на мою думку, є *справою університету*». Зрештою, питання про справу (business) університету не є ні питанням про університет як бізнес, ані про якісь інші різновиди бізнесу (business) чи зайнятості («busy-ness») в університеті, а радше: якою *справою* університету потрібно займатися, якщо він хоче мати право називатись «університетом», і згідно з чийм визначенням ідеї університету? Жодний заклад не може займатись усім цим одразу: навчати всіх мов, якими розмовляють на земній кулі, вивчати всю географію нашої та інших планет, досліджувати історію та передісторію всього людства, розробляти повну таксономію всіх родів і видів, конструювати лабораторії та машини для дослідження всіх речовин і сил матеріального світу або готувати до будь-якого роду діяльності, який називає себе професією. Та чи є якась робота чи галузь, відсутність яких або нехтування якими могли би позбавити заклад права претендувати

на ім'я «університет»? Коротко кажучи, чи існує або чи може існувати визначення університету?

Зрозуміло, є припущення, що таке визначення може існувати. Відтак, до цього визначення, очевидно, могли би входити такі компоненти: поступ знання через дослідження; розширення знання через додипломне й післядипломне навчання; фахове навчання, яке включає набування і знань, і професійних навичок в університетських професійних програмах або школах; збереження накопиченого й зафіксованого знання в бібліотеках, галереях і музеях; поширення знання через університетську видавничу діяльність. Університет може робити ще й багато іншого, і всі вони це роблять. Існують також деякі інші речі, що їх будь-який університет повинен виконувати як частину свого «обов'язку перед суспільством» (I.vii.IO), і що в різних суспільствах, часових періодах і університетах відмінні. Проте це є речі, які університет мусить робити, коли прагне бути університетом – і я гадаю, трохи вагаючись, що зараз говорю ось про що: всі університети повинні в якийсь спосіб робити все це, щоб мати таке право. Останнім часом у світі постійно зростає, і здається, в геометричній прогресії, число освітніх закладів, які прагнуть іменуватися «університетом», – то тут, то там виникають «університети», присвячені бойовим мистецтвам, найрізноманітнішим заняттям чи покликанням, ідеологіям чи переконанням. Відповідно, плутанина в питанні співвідношення між поступом знання й розширенням знання породжує нову тавтологію – йдеться про штучне розрізнення між «університетом» як таким та «дослідницьким університетом». Якщо під першим, очевидно, розуміють заклад, що надає післябакалаврську освіту, можливо, навіть заклад, що пропонує лиш декілька бакалаврських програм, – то під другим уже мають на увазі університет, де поточною програмою досліджень і видавничої діяльності має займатися весь факультет, не лише як засобами для призначення на посаду чи отримання її, а як постійним завданням і частиною службових обов'язків професора.

Годі говорити, що це розрізнення є абсолютно неприйнятними для мене, хоча я вважаю необхідним звертатися час від часу до терміна «дослідницький університет». Адже перші принципи, про які йшлося при початку цього огляду, справді приводять до такого визначення університету, або справи університету, яке

було щойно запропоноване. Зрештою, довелося б написати ще одну таку книжку, щоб визначити, чим справа коледжу відрізняється від справи університету. В найкраще відомих Ньюмену університетах «виникали коледжі, які ставали посередниками та інструментами діяльності Університету» (II.i.I), водночас зберігаючи необхідну міру академічної та адміністративної автономії. В інших місцях, наприклад у Сполучених Штатах, перетворення «коледжу на університет» нерідко означає лише зміну імені, й може ще дешиці, коштом істотних втрат у справжній справі коледжу і не завжди з ясным розумінням, що ж є власне справою університету. Як буде зрозуміло з наступних розділів, університет не має й не міг би мати якоїсь монополії на освіту молоді, й підпорядкування обов'язків коледжу іншим складовим його місії часто спричиняє освітню катастрофу. Адже, коледжі функціонуючи, дедалі корегують університет. Проте залишається засаднича відмінність між «моделями вищої освіти в коледжах і університетах», і ця відмінність є засадничою також і для переосмислення «справи університету».

Переклад з англійської: *Лариса КАРАЧЕВЦЕВА*

Ярослав ПЕЛІКАН

УНІВЕРСИТЕТ ЯК ПІДСТАВА ДЛЯ НАДІЇ НА МАЙБУТНЄ

Поверхове початкове враження, що теорія Ньюмена про розрізнення двох видів освіти, яка ґрунтується на тезі: «призначення однієї є філософське, а іншої – механічне», є насправді лише невдало замаскованим розрізненням класових позицій, усвідомлюється як помилкове через власне визнання «величезного зрушення заради поширення знань серед тих класів у суспільстві», що переважно залишалися поза можливістю потрапити до університету, але що їх Ірландський католицький університет мав намір тепер задовольнити. Оскільки він вбачав «одну надзвичайну підставу для надії на майбутнє Ірландії в тому, що той величезний і важливий клас, до представників якого я зараз звертаюся, – що середній клас міст, який буде осередком дедалі більшої політичної ваги», – може бути водночас «твердим у переконаннях» і все ще настільки відданим найкращим здобуткам «давньої слави Ірландії, відомої своїми інтелектуальними обдаруваннями», що спроможеться брати участь в інтелектуальному та духовному відродженні, яке знайде свій осередок у Католицькому університеті.

Тож саме з думкою про національні прагнення Ірландії так лірично говорив Ньюмен про майбутнє університету – того, що за тих часів можна було назвати «його» університетом, що відтоді й досі таким величним є тільки в уяві свого творця:

Я звертаю свій зір назустріч сотні прийдешніх літ та невиразно бачу, що острів, який я споглядаю, стає шляхом просування й об'єднання двох півкуль і центром світу... Столиця цієї землі, що квітне й обнадіює, розташована в чудовій бухті, поблизу романтичні околиці; і там я бачу університет, якому колись довелося змагатися з долею, у розквіті, коли вже його перші засновники та слуги пішли з життя, він мав успіхи, що далеко перевершили їхні сподівання. Сюди, як до священної

землі, домівки своїх батьків і періоджерела їхнього християнства, стікаються студенти зі Сходу, Заходу, Півдня, з Америки, Австралії та Індії, з Єгипту та Малої Азії, з легкістю та швидкістю ще не винайденого способу пересування, та зрештою з Англії, яку називаємо останньою не за її значенням, – усі розмовляють єдиною мовою, сповідують єдину релігію, прагнуть єдиної великої, істинної мудрості; і звідси, коли їхнє перебування тут завершується, повертаються назад, щоб сповіщати всьому світові «мир людям доброї волі».

Десь в іншому місці він виправдав вибір Ірландії як «відповідного місця» для Католицького Університету своєю твердою вірою в те, що «в Ірландії є майбутнє». «Нині, коли перед нами відкриваються нові часи, – продовжує він, – нації пробуджуються до життя, образи пригноблених ... постали перед громадською думкою Європи». «Таким чином, – завершує він, – є потреба й конечна необхідність відплати за минулі злочини пропорційно до їхньої огидності та тривалості». Потрібний був університет, який би допоміг спокутувати злочини не тільки заради ірландської, а й усіх пригноблених і слаборозвинених «національностей» і народів землі.

Акцент Ньюмена на «образах пригноблених» і слаборозвинених «національностях» світу й на домаганні «відплати» показує, як важливо пам'ятати, що університет є єдиною у своєму роді «підставою обітниці майбутнього». 15 серпня 1914 р. Андрей Шептицький, митрополит Української греко-католицької церкви, звернувся до Австро-Угорського парламенту з меморандумом про потреби західних українців, що проживали під Габсбурзькою короною. Серед багатьох інших прохань, він закликав «створити незалежний університет» для них, оскільки, наполягав він, університети – це «найбільші й найважливіші осередки культурного та національного життя сучасності». Через понад 50 років та понад тисячу кілометрів далі на захід, його послідовник, митрополит в екзилі Йосип Сліпий, після звільнення з вісімнадцятирічного радянського ув'язнення, прагнув довершити в Римі цю мрію про Український університет. Університети й досі є «найбільшими й найважливішими осередками національного та культурного життя сучасності», що продемонстрували три чверті століття, які минули після меморандуму Шептицького, не тільки в сподіваннях українців, а й у національних прагненнях і

особистих пориваннях всього людства. Це стане очевидним, якщо згадати тільки один приклад – внесок Страсбурзького університету в розвиток Ельзас-Лотарингії в період між Франко-Пруською та Другою світовою війнами. Університет є місцем, де минуле заявляє про себе, певним чином претендуючи на теперішнє, і так воно й має бути. Проте навіть найзапекліший традиціоналіст повинен пам'ятати, що університет є тереном здійснення майбутнього, він присвячує себе не тільки «збереженню у віках померлих геніїв», а й «внескові живих (геніїв)». Ось чому концепція перспективи є сутнісною для визначення ідеї університету. Якщо університет нехтує імперативом перспективи й дозволяє собі вироджуватися в приватний клуб, постраждають не тільки ті, хто буде виключений з нього; самий університет буде збідненим і нецікавим – і як установа, і як ідея. Процес засвоєння цього уроку, звичайно, був болісним для всіх зацікавлених, проте його наслідком стало глибше утвердження істинної природи університетської освіти й самого університету як вільної та відповідальної спільноти. Так чи інак, університет залишається унікальним річищем реалізації права на використання рівних можливостей.

Ба більше, університет розглядається як унікальне річище реалізації права на використання рівних можливостей в усьому світі, що засвідчує навіть майже випадкова вибірка університетських і біляуніверситетських поточних публікацій. «Університетська освіта, – твердить одна з таких публікацій, висловлюючись від імені всіх інших, – має на меті, через навчання та наукове дослідження, допомогти розвитку ментальних здібностей кожного». «Служіння за посередництва високого рівня навчання та дослідження» визначається як ще одна мета університету, який проголошує: він «проти дискримінації на ґрунті раси, кольору шкіри, національності, релігій чи статі й бере до уваги лише заслуги як єдиний прийнятний критерій для рішення про зарахування студента та призначення співробітника на посаду». Інший університет сформулював своє кредо на майбутнє такими словами: «На порозі свого четвертого півсторіччя, Університет, цілком свідомий проблем, труднощів і суперечностей, внутрішніх і зовнішніх, а також тих, що стоятимуть перед ним, прагне продовжувати свої зусилля на ниві Науки, а також у Літературі та Мистецтві... Він бажає, зберігаючи свою автономію, але

співпрацюючи зі своїм суспільним оточенням, прямувати до діалектичного поєднання дослідження заради правди й служіння суспільству, до співіснування демократичного діалогу та якості в освітній і дослідницькій роботі». Згідно з ще однією публікацією, університету доручено «два завдання: пошук знань і передача знань. Обидва пов'язані однією метою – збагатити людське життя». Ці чотири твердження взято відповідно з єгипетського, південноафриканського, грецького та філіппінського джерел.

Як впливає з контекстів і з чітких формулювань згаданих визначень університету як підстави для надії на майбутнє та шляху реалізації права на використання рівних можливостей, саме фахового й професійного навчання, що пропонує університет, а не того, що Ньюмен називав «вільною освітою», переважно очікують ці країни та їхнє студентство. Таким чином (у тій же черговості, в якій вони щойно цитувалися), Єгипетський університет визначає метою освіти «допомогти розв'язати проблеми суспільства [та] збільшити виробництво». Південна Африка пишається МЕДУНПА (Медичний університет Південної Африки), «університетом, що аж до цього року складається лише з факультетів, спрямованих на охорону здоров'я – медичного, стоматологічного та ветеринарного». (Він має паралелі в інших країнах, наприклад – Орегонський університет охорони здоров'я, заснований у 1974 р.). Національний і Каподістрійський університет в Афінах намагається «більш успішно поєднати теорію та практику, навчання та дослідження, професійне навчання та забезпечення вищої освіти». Філіппінський університет визначає свою мету як збагачення життя, «чи таке збагачення буде радістю від пізнання невідомого, чи обміркування того, що досі було приховане або не існувало, чи в більш земних, але вагомих фізичних винаходах, що зрештою дадуть людству можливість жити краще, довше, досягати більшого». Незважаючи на офіційну, мало не бундючну академічну мову цих декларацій, очевидним є те, що чотири вершники з Апокаліпсису залишаються все ще надто жорстокою реальністю, щоб дати змогу цим країнам чи їхнім університетам дозволити собі розкіш відкладати таку професійну та фахову освіту надовше, довше, ніж це є абсолютно необхідним.

Водночас тон, в якому університети та міністерства освіти формулюють питання професійної освіти, свідчить, що вони

усвідомлюють потенційну небезпеку утилітарного погляду, який визначає «рівні можливості» винятково в професійних, а тому обмежених висловах. Це може призвести до нехтування тим, що Ньюмен називав «процесом навчання, завдяки якому інтелект, замість того, щоб бути сформованим або принесеним у жертву якійсь частковій або другорядній меті, якомусь окремішньому заняттю чи фаху, дослідженню чи науці, тренується заради себе самого, задля сприйняття свого власного об'єкта й заради власної вищої культури», яка, додає він, «називається вільною освітою». Ба більше, коли Ньюмен дає визначення «формуванню мислення» як «навичці порядку та системи, навичці співвіднесення нових знань із уже засвоєними, поєднання їх, і, крім того, як передбачає ця навичка, присвоєння й використання певних принципів як осердя думки, навколо якого наше знання росте та нагромаджується», то звертається не до оксфордських аристократів, а до міського середнього класу Ірландії. Простіше кажучи, моє переосмислення ідеї університету передбачає, що не менше заперечення рівних можливостей – і, зрештою, загрозливіше заперечення рівних можливостей – існує якщо заради інтересів професійного та фахового навчання студенти позбавляються обов'язку звертатися до змісту такої «вільної освіти», досягати такого «формування мислення» і в цьому процесі встановлювати зв'язок з інтелектуальними традиціями, нащадками яких вони є. Уряд Індії визнав це, коли виявив, що існує «розкол між офіційною системою освіти й багатими та різноманітними культурними традиціями країни», і висловив сподівання, що саме через університет «освіта може й повинна здійснювати високоякісний синтез орієнтованих на зміни технічних наук і неперервної культурної традиції країни». Частково ця проблема пов'язана із взаємодією між загальною освітою, зосередженням на профільному академічному предметові та професійно-технічним навчанням; тут існують аналогії із взаємозв'язками різних видів професійної освіти, і прояснення цієї проблеми є центральною вимогою до університету всюди, в країнах розвинутих так само, як і в тих, що розвиваються.

Бути «проти дискримінації на ґрунті раси, кольору шкіри, національності, релігії чи статі» і водночас брати до уваги лише заслуги як єдиний прийнятний критерій для рішення про зарахування студента та призначення співробітника на посаду,

як постановив мультирасовий Натальський університет у Південній Африці, виходячи зі складної історії та жорстокої боротьби в цій країні, означає поставити поряд і намагатися зберігати рівновагу між двома принципами, що часто визначаються у філософії, але також і в політиці, як рівноправний та елітарний – принцип рівності та принцип якості. Хоч і вжиті риторично, обидва принципи – а також ґрунтовна напруженість між ними – впливають із традицій демократизму та Просвітництва і сформульовані Томасом Джеферсоном не тільки для США, а й для всього людства: аксіоматична доктрина американської Декларації Незалежності про те, що всі «створені рівними», та не менш «очевидна» істина, «що існує природна аристократія», яка має джерелом не народження чи багатство, а «чесноти та таланти». З першого принципу впливає егалітаристська тенденція до рівних можливостей, а отже, знищення штучних бар'єрів на шляху до повного розвитку природних талантів кожного. З іншого впливає елітарне визнання того, що ці природні таланти розподілені серед населення нерівномірно, а тому рівні можливості для всіх включають також – хоч би як парадоксально це виглядало – особливі можливості для небагатьох талановитих. Не кожен може подолати мілью за 4 хвилини, чи опанувати гобой, чи зрозуміти складнощі фізики високих енергій. «Рівні права» не можна трактувати так, буцімто кожен був би здатний це зробити; це не означає, що якщо хтось не може цього робити, то йому це не дозволяється, чи його не заохочують це робити. А означає тільки, що ті, хто може це зробити, не мають бути позбавлені можливості розвинути свої таланти через якісь зовнішні причини. Незважаючи на свою виразність, полярність між егалітаризмом і елітарністю є, отже, переважно фальшивою антитезою, в крайньому разі для університету.

Ньюменівський портрет «джентльмена» як «творіння не християнства, а цивілізації», разом із його припущенням, що «здається, світська школа випускає живі копії цієї типової досконалості з більшим успіхом, ніж церква», ототожнюється – хоча, як сказав Кюлер, «Ньюмену це не подобалося» – з його визначенням місії університету. І справді, «портрет джентльмена» інколи навіть трактували як те, що елітарність може стати самодостатньою як виняток із доктрини справедливості, передбаченої ідеалом егалітаризму. Стисле до якогось підсумку,

таке розуміння елітарності може стати навіть детерміністською теорією соціального дарвінізму, а це далеко не те, що мав на увазі Ньюмен. Зовсім навпаки, філософська перспектива, що обґрунтовується в цій книзі, розглядатиме «елітарність» – будь-де, в олімпійських змаганнях чи в академічному курсі, – як наслідок процесу, в якому кожен має можливість рівного старту. Це є, безумовно, засада, визначення та сенс якої також викликають серйозні питання. Одним із сильних тверджень є те, що «навчання для всіх» увійшло в конфлікт із жорстокою реальністю класу та раси, спричинивши ніщо інше, як «занепад демократичного ідеалу». Бо якщо через історичну несправедливість або соціальну упередженість не всі рівні на стартовій позиції, суспільство й університет повинні зробити все можливе для досягнення такої рівності. Однак, зробивши це одного разу, вони повинні бути готовими прийняти результат змагання. Інакше полярність елітарності та егалітаризму почне розглядатися як частина природного ладу творіння або соціальної системи, й тому, певно, незмінювана, хіба що через оманливі обіцянки класової революції.

Можливо, ніде потреба подолання полярності, з одночасним узгодженням обох принципів Джеферсона, не є більш самоочевидною в принципі, але більш складною у виконанні так, як в університеті. Як і в багатьох інших викликах демократичному суспільству, не лише в Америці, а й скрізь, Алексис де Токвіль виразно побачив, що тут поставлено на карту. «Чим глибше я обмірковую вплив елітарності на розум, – писав він, – тим більше переконуюся, що інтелектуальна анархія, яку ми бачимо навколо себе, не є, як дехто припускає, природним станом демократичних держав». Однак він також мусив визнати, як зазначав раніше, що «в Америці чудово культивується суто практичний бік науки, а щодо теоретичного, то клопочуться лише тим, що можна негайно застосувати. Тут американці завжди проявляють ясний, вільний, оригінальний і креативний хід мислення. Але навряд чи хоч би хтось у США присвятив себе змістовному теоретичному чи абстрактному аспектові людського знання». Він додав, що «в цьому американці доводять до абсурду тенденцію, яку можна, гадаю, помітити, хоч і меншою мірою, в багатьох демократичних країнах».

Токвіль визнав у «забезпеченні громадської освіти» силу, «яка з самого початку дуже чітко показала самотність амери-

канської цивілізації». Проте він пішов далі, щоб пояснити: мав на увазі лише початкову освіту, оскільки «вища освіта є важко доступною для будь-кого». Прикладена до освіти демократична доктрина рівності всіх означає для нього те, що «хоча розумові здібності залишаються нерівними згідно з задумом Творця, засоби для вдосконалення цих здібностей є однаково приступними для всіх». Зараз, коли закінчується ХХ ст., – коли вже аж ніяк не можна сказати – чи то для США, чи то для інших країн, університетську освіту яких ми розглядаємо, – що «вища освіта є важко приступною для будь-кого», – саме університетові слід взяти на себе найбільшу частку обов'язку виконання обітниць рівності, невідступно наполягаючи на тому, щоб «засоби вдосконалення розумових здібностей» (за висловом Токвіля) справді були приступними, навіть якщо ми визнаємо, що «розумові здібності не є однаковими». Заради цього університетові слід намагатися усунути й із власних програм прийому студентів та призначень на факультетах, й із навчального плану рудименти дискримінації й упередженості щодо раси, класу чи статі – в таких дивергентних суспільствах як Сполучені Штати, Південна Африка, Східна Європа. Це те, чим має займатись університет. Проте водночас університет має й надалі вирізняти, а потому й приваблювати та підтримувати тих відносно нечисленних осіб, незалежно від раси, класу чи статі, чий «чесноти й таланти» обіцяють розширити кордони науки завдяки дослідженню й удосконаленню. Якщо університет, в ім'я універсальної можливості для всіх, змушений був би занехаяти згаданий обов'язок, аби не здаватися елітарним, він став би карикатурою на справжній егалітаризм, оскільки в такий спосіб «усі» були би позбавлені інтелектуального та морального капіталу, в якому вони, зрештою, отримали би шанс мати справедливую частку. Справді, з погляду критичного дефіциту такої чесноти й таланту, було б і саморуйнівним, і несправедливим не допускати когось на інших підставах.

Загрозливим у цій критичній ситуації і для якості, і для рівності в будь-якій країні, де є університет, є, зрештою, центральне становище влади вишколеного розуму як інтелектуальної і соціальної сили. «Така влада, – за словами Ньюмена, – є наслідком наукового формування розуму; це є набутий хист розсудливості, проникливості, прозірливості, мудрості, філо-

софської налаштованості, інтелектуального самовладання та спокою», отриманий завдяки «дисципліні та навичці». Найціннішим з-поміж усіх природних ресурсів, особливо якщо всі природні ресурси під загрозою, є критичний розум; а найважливішим з усіх продуктів національного виробництва, особливо якщо національне виробництво під питанням, є вишколений розум. Це є, зрештою, й ресурс, від наявності якого залежить розвиток і збереження інших ресурсів. Це також та можливість, що забезпечує інтелектуальний і соціальний контекст для інших можливостей. Ось чому це є «підставою для надії на майбутнє» у найповнішому значенні. Звичайно, було би помилкою стверджувати в ХХ сторіччі, в якому відбувся як ніколи значний технічний поступ, буцімто потрібні для застосування критичного розуму навички неможливо здобути поза університетом. Однак, щоб займатися суспільними проблемами та потребами довкілля, докорінно трансформованого нині технічним прогресом, необхідно поєднувати проникливість і дисциплінованість природничих, соціальних та гуманітарних наук так, як вони співіснують у дослідженнях і навчальному процесі в університеті, – і, практично, більше ніде. Обговорення технологічної ефективності, соціальної корисності та людської цінності – всіх трьох позицій – викликають безліч запитань. Будь-які запропоновані розв'язання, що, як чимало з найбільш розпропагованих у багатьох країнах, ігнорують якусь із цих трьох позицій – особливо часто ігнорують третю, – або торкаються їх поверхово – приречені на невдачу. Щоб знайти розв'язання питань сьогодення, включно з питаннями якості та рівності, будь-якому суспільству треба черпати зі знань та найголовніших досліджень, успадкованих із минулого. Але для того, щоб у розпорядженні спадкоємців – «тих, хто ще народиться», за словами Бьорка, – при зіткненні з подібними питаннями, контури яких зараз важко й розрізнити, були напхvatі такі ж інтелектуальні заощадження, їх слід накопичити зараз, а центральним банком для таких накопичень – у кожній країні зокрема й у міжнародній спільноті загалом – є університет.

Як уже давно було визнано, хоча університет, за словами Ньюмена, «не обіцяє покоління Аристотелів або Ньютонів, Наполеонів або Вашингтонів, Рафаелів або Шекспірів», лише йому можна довірити створення загального резерву дослідників,

учених, мислителів, які збагатять скарбницю фундаментальних знань. Критики університетських досліджень зможуть обґрунтувати відмову від фундаментальних досліджень, тільки якщо вони готові стверджувати, буцімто всі значущі фундаментальні дослідження в усіх галузях науки завершено та що в цьому поколінні й у кількох наступних нам потрібно тільки застосовувати досягнуті результати на практиці. Без продовження таких досліджень ми стикатимемося з постійною загрозою того, що практична реалізація досягнутого буде поспішною й непродуманою, а отже, інтелектуально вихолощеною. Саме тому нагальною потребою є впевненість, що й далі триватиме залучення нових талантів до університетських досліджень, викладання та видавничої діяльності. Якщо на якусь мить зосередитися на університетах Америки, доводиться, на превеликий жаль, зазначити, що Сполучені Штати протягом останніх років часом знижували відсоток від валового національного продукту, спрямованого на фундаментальні дослідження та розвиток науки. Оскільки промисловість часом краще відчуває цю потребу, ніж академічне середовище й уряд, вища школа та наука опиняються перед перспективою (яка вже стала реальністю для деяких галузей науки в деяких країнах) перенесення фундаментальних досліджень із університетів у інші дослідницькі осередки, слабко пов'язані з університетами. Однак ті, хто займатиметься промисловим застосуванням фундаментальної науки, мають бути виховані університетською системою, в якій фундаментальна наука й далі відіграє велику й незалежну роль.

Зрештою, у всіх цих рівняннях є й фактор *x*. У кількох цитованих раніше твердженнях стосовно призначення університету також міститься цей фактор. Так, грецький університет говорить про “спрямованість на діалектичне поєднання пошуку істини та служіння суспільству”. А університет Наталю прагне крок за кроком досягти “служіння через досконале навчання та дослідження”. Одне з найкрасномовніших формулювань цього принципу міститься в двох рядках, написаних учнем Ньюмена, британським поетом Джерардом Манлі Гопкінсом:

Найліпша з-поміж насолод життям –
Не забавка, а засіб – це зятям.

Навіть формулювання раціональних підстав такого служіння як головної мети й першого принципу університету – обґрунтування, що може, як наголошував Ньюмен, спиратися на “природні” підвалини, – є не настільки очевидним, як це може спершу видаватися. Роблячи закид стосовно існування «байдужості щодо справді суттєвих проблем», один оглядач ставить питання таким чином: “Так само, як сучасний університет не має часу на найважливіші теми людського буття, на університетських факультетах немає місця для найталановитіших”. Не можна також з упевненістю стверджувати, ніби спосіб дій випускників університетів скрізь у світі справляє стійке й переконливе враження, що взаємозалежність між [наданими рівними] можливостями й служінням [суспільству], або між привілеєм і відповідальністю, посідає центральне місце в їхньому розумінні того, що впливає з університетської освіти, а отже, й у розумінні цієї взаємозалежності, яку їм передав університет настановами чи прикладом. Однак саме питання такого роду взаємозалежності потрапляє в поле зору суспільства щоразу, коли йому стає відомим щось погане про ту чи іншу царину діяльності, до якої готує університет. Причетність японських бізнесменів до скандалу з компанією Локхід, втягування ватиканського урядовця в банківські махінації, залучення лікарів до шахрайства в Медікейд (Medicaid – штатівська система урядової допомоги у відшкодуванні коштів за лікування малозабезпечених), участь американських юристів у Вотергейті – ці та подібні скандали в різноманітних галузях (у цьому разі в бізнесі, теології, медицині та праві) в усьому світі знайшли відгук у стінах університетів. Вони спонукали не надто охочі факультети всіх наукових напрямків зі скрипом звернути увагу на моральний аспект університетської освіти й навіть спричинилися до спільного запровадження курсів чи цілих інститутів, присвячених етиці, незважаючи на притаманний їм острах «метафізичної загрози» та послідовну нехоть і ніяковість, з якими сучасний університет зазвичай трактує отой моральний аспект вищої освіти.

Коли Ньюмен говорить про «єдиний випадок неоднорідної та незалежної групи людей, що береться за роботу самоперетворення не під тиском громадської думки, а тому, що цим годиться й належить зайнятися», він, висловом «єдиний випадок», вказує, що зазвичай не варто очікувати від університету чи будь-якого

традиційного інституту звернення до морального аспекту його програм і структур без зовнішнього «тиску громадської думки». Наразі, істотним для переосмислення ідеї університету є визнання того, що тиск громадської думки вже висуває найголовніші питання не лише стосовно рівних можливостей, якості та рівності, оскільки кожен із цих соціальних моментів посідає своє особливе місце в університеті, а й конкретно щодо відданості університету меті суспільного служіння. Університет і справді доти не буде в змозі остаточно подолати цю кризу довіри й відповісти на заклик до морального й освітнього самоперетворення, доки не спроможеться продемонструвати, що зробив це «тому, що цим годиться й належить зайнятися». Але репутація вищої освіти, що протягом цього століття, зрештою, рухалась у напрямку до рівних можливостей для тих, хто був позбавлений цих можливостей, а цим «годилося й належало зайнятися», якщо академічна мораль – не порожній звук, не є цілковито втішною для тих, хто твердить, що університет та інші освітні установи самотужки спроможуться подолати кризу довіри до них і власної довіри до себе самих. Тому й надалі потрібно роз'яснювати в програмі університету ідеал громадського служіння, виходячи також із прагматичних і політичних засад, але й не тільки з них.

Ті, хто працює в університеті, завжди чинили опір – як антиінтелектуалізму чи невігластву – вимогам підзвітності, чи то вони виходили (як це було в Середні віки, і навіть досі) від священослужителів, чи (що спостерігається протягом усіх періодів історії університету) від багатих приватних добродійників, чи (що відбувається в усіх політичних та економічних системах) від уряду. Дехто може цинічно зауважити, що університети, здається, значно більше говорять про соціальні пільги та суспільне служіння, коли просять підтримки всіх цих джерел фінансування, кожному з яких вони готові змалювати, ще до початку, які блага впливатимуть із цієї допомоги. Саме тепер, коли акціонери корпорацій, читачі газет і глядачі теленовин, виборці в країнах усього світу, клієнти закладів охорони здоров'я та миряни в церквах почали дедалі активніше наполягати, щоб ці організації розглядали самих себе як виконавців громадського обов'язку, повинних звітувати про свої обов'язки, університету також треба стати набагато креативнішим і винахідливішим, ніж досі, щоб задовольнити такі вимоги. Це стосується передусім

студентів, що Давид Райсман назвав «академічною підприємливістю за доби підвищення студентського споживацтва», коли студенти навчилися висловлювати свої очікування щодо продукту, який отримують вони, їхні батьки чи платники податків. Тому обов'язок університету перед студентами та обов'язок перед суспільством через студентів має бути першою лінією оборони супроти звинувачень у тому, що «вища освіта зрадила демократію та збіднила душі сьогоднішніх студентів». Проте така оборона буде радше спритною, ніж сутнісною, якщо університет – за й поза навчальною програмою для факультету та студентів – не виробить більш творчий підхід до пошуків того, як зробити служіння суспільству невід'ємним елементом своєї місії, – «не під тиском громадської думки, а тому, що цим годиться й належить зайнятися».

Ярослав ПЕЛІКАН

ПОШИРЕННЯ ЗНАНЬ ЧЕРЕЗ ВИДАВНИЧУ ДІЯЛЬНІСТЬ

Коли Джон Генрі Ньюмен, у своєму вступному визначенні університету, проголосив, «що його завдання полягає ... у поширенні знань» (I рг.), під поширенням знань, на відміну від дослідницького їх поглиблення, він мав на увазі, головним чином, викладання; про «поширення» через друк у його визначенні експліцитно не йшлося. Втім, такий плідний автор і такий бездоганний стиліст, яким був Ньюмен, не міг не враховувати можливості того, що університет публікуватиме результати своєї роботи, – і він справді очікував цього. Цю можливість було сформульовано 1854 р. в його лекції під назвою «Католицька література і англійська мова», де Ньюмен, оповідаючи про «ознаки того, що в нашій [англійській римо-католицькій] спільноті наявні здібні вчені», одразу додає: «Якщо ж вони в нас є, вони неодмінно писатимуть, і пропорційно до зростання їхньої кількості, зростатиме шанс, що з наших аудиторій та бібліотек виходитимуть першокласні книжки, глибокі та оригінальні» (II. iii.2.3). Що ж до очікування, то воно висловлене в його власноручній позначці на берегах «Правил та приписів для Католицького Університету» 1856 р.: «Професорам книжки писати!» Цю форму поширення знання, цей невід'ємний вимір «університетської справи» (I, vii.1), одним із піонерів видавничої діяльності університетів у Сполучених Штатах було названо «справжнім пробудженням цілого Університету в сенсі його здатності розповсюджувати знання, поширювати світло та істину далеко поза його стінами». Її можна оцінювати у трьох взаємопов'язаних, проте окремих аспектах: покликання університетських професорів публікувати результати своїх наукових досліджень; прищеплення студентам не лише дослідницьких вмінь, а й навичок письма та оформлення наукових публікацій; та місії університету як наукового видавничого осередку.

На основі мого більш раннього каталогу «Верховний ум та його чесноти» (у назві якого я поєднав вислови Ньюмена та «Нікомахової етики» Аристотеля), можна, оскільки ці чесноти стосуються впорядкування університетського життя, також описати деякі з інтелектуальних чеснот, що виражаються специфічно у покликанні вченого поширювати знання через наукові публікації. Багато з них вже було перераховано по пунктах Натаном М. П'юзі. «Стандарт ученого, – пише він, – зрілого вченого, який ... став також і зрілою особистістю, досі вражає нас». П'юзів перелік включав: «терпіння, чесність, старанність, відчуття “стандарту”, смирення, бачення чогось вищого від мішури та дріб'язку». Ведучи мову про «інтелектуальні чесноти», ми інколи схильні звертатися до наявних визначень, як-от до концепту інтелектуальних чеснот, відомого з класичної античності та пізніше розробленого в середньовічній думці – розрізнення поміж активним та споглядальним життям. Ближче до кінця «Нікомахової етики» Аристотель припускає, що «діяльність, яка складає довершене щастя, є споглядальною».¹ Тож, коли Філософія завітала за темничні ґрати до Боеція, на її шатах він побачив «внизу грецьку літеру Π, вгорі ж грецьку літеру Θ», що позначали «*philosophia praktikē*, філософію активного життя», та «*philosophia thēoretikē*, філософію споглядального життя». Хоча Боецій був Римським консулом і відігравав помітну роль у громадському житті латинського Заходу протягом VI ст., його первинним покликанням було покликання вченого, можливо, найвизначнішого для свого часу, тож це покликання, разом із екзистенційною ситуацією ув'язненого, зумовлювало його потребу у «філософії споглядального життя». Це означало, що людина має обирати: бути Александром Великим, який підкорив цілий світ, чи бути його вчителем Аристотелем, який зрозумів світ; згідно з Плутархом, Александр написав Аристотелеві: «Я хотів би перевершувати інших радше не могутністю, а знаннями про високе». Або інакше: людина має обирати між Мартою, яка «клопоталась усякою прислугою», та її сестрою, Марією, яка «вибрала кращу частку» (Лк.10:38–42), надавши перевагу спогляданню істини. Або ж, звертаючись до зовсім іншого джерела, людина має обирати між «інтерпретуванням світу» та «змінюванням його».

З вуст його захисників, покликання вченого інколи звучить подібно до покликання одного зі споглядальних орденів

середньовічного чернецтва. Так, пояснення Ньюменом його тези, що «знання є саме для себе метою», можна, за його власним визнанням, «підсумувати кількома виразними словами великого Філософа», тобто Аристотеля (I.v.4). Далі він цитує з «Риторики» один з основних висновків, що випливають із розрізнення між активним та споглядальним життям. І в церкві, і в університеті завжди було і досі є місце для людей споглядального складу; і якщо вже про це зайшла мова, дехто з моїх найкращих друзів і в церкві, і в університеті саме такі. Та все ж, в якості ключової метафори покликання вченого, суто споглядальне життя не зовсім придатне. Радше в якості опису чесноти вченого я взяв би девіз Домініканського ордену, Ордену проповідників (до лав якого входили такі видатні вчені, як Альберт Великий і Фома Аквінський, а згодом іще багато інших): «Contemplata aliis tradere», тобто: «передавати іншим плід чийогось споглядання». Вживаючи формулу Фоми Аквінського: «Наскільки краще просвіщати, ніж просто сяяти, настільки краще передавати іншим плоди споглядання, ніж просто споглядати». При цьому слід пам'ятати, що, як зазначив один із його біографів, теж домініканець, «під “спогляданням” він розумів не лише споглядання, нав'яне молитвою, а й споглядання, набуте у дослідженні». У священному покликанні вченого, як і в священному покликанні домініканського ченця, «contemplata aliis tradere», готовність не лише до споглядання, а й до спілкування, або, словами Ньюмена, до «поширення знання», також належить до каталогу чеснот «верховного ума».

Ця готовність «contemplata aliis tradere» розповсюджується водночас у кількох напрямках. Вона включає, звісно, імператив викладання результатів дослідження студентам. Ньюмен вважає, що «відкривати і викладати – це різні функції; це також і різні дари, які не часто поєднуються в одній особі», а отже, «в того, хто проводить день, роздаючи свої наявні знання всім бажаючим, навряд чи лишаються дозвілля та енергія на здобуття нових знань» (I рг.). Але, схоже, що в теорії він прогледів те, що не прогледів на практиці: що одна з найбільш захоплюючих форм викладання, – зокрема, викладання студентам, – це не виклад якогось “наявного знання” інших учених, а повідомлення про власні результати в самому процесі їхнього “відкриття”. Але «contemplata aliis tradere» передбачає, можливо, понад усе, обов'язок розділяти результати власного дослідження з колегами по дисципліні.

«Публікуй або згинь!» – це не довільний припис, винайдений науковим істеблшментом, аби не пускати вискочнів на університетські кафедри, чи, можливо, університетськими видавництвами, аби лишалися при справі, – як нерідко пояснюють студентські газети, коли улюбленому викладачеві не подовжено контракт через нестачу наукових публікацій. «Публікуй або згинь!» – це фундаментальний психологічний, ба й психофізіологічний, імператив, укорінений у самому метаболізмі науки як священного покликання. Адже дослідження лише тоді може бути чесним, коли воно є відкритим до критики та корегування інших науковців, коли воно запрошує – чи викликає їх – відповісти на його результати, якщо вони здатні або просунути ці результати вперед, якщо це можливо, або спростувати їх шляхом більш ретельного чи більш творчого дослідження. Лише поширення знань через певну форму наукового видання уможливорює цей процес.

Університетським науковцям варто, втім, приділити більше уваги, ніж вони традиційно приділяли, таким висновкам з цього покликання, як обов'язок самим братись до поширення результатів свого дослідження в широких колах, а не залишати це завдання авторам підручників, журнальних статей та інших популяризаторських праць. Вони можуть, звісно, поділяти досить зверхнє Ньюменівське ставлення до «рецензій, журналів, газет та іншої злободенної літератури, яка, за всієї її користі та необхідності, не є інструментом інтелектуальної освіти» (II, ix.7). Але якщо вони ставляться до всього цього подібним чином, вони не мають права нарікати на якість робіт, що заповнюють утворений ними вакуум; адже, як сказав один визначний сучасний палеонтолог: «Чому не може бути жанру наукових книг, придатних рівною мірою і для фахівців, і для зацікавлених профанів?» Як одного разу висловився Джордж Пармлі Дей, «Якщо наші університетські видавництва просто публікують пристойні праці, які не знаходять достатньо читачів, вони вочевидь не виконують своє завдання». Це завдання він висловив у формулі: «Сам університет не лише може, а й повинен, через активно заохочувані та підтримувані ним публікації, прислужитися цілому світові, а не лише світові вченості та вченої письменності». Прикро-бо бачити, наскільки багато наукових книжок досі пишуть більше з огляду на рецензента, ніж з огляду

на читача. Адже через економічні реалії як академічної освіти, так і наукового видавництва, стає дедалі складніше видавати традиційну наукову монографію (що досі надто часто звучить як евфемізм злегка переглянutoї дисертації), не перевищуючи її ціну на ринку; а цей ринок і без того звужується, мірою того, як на зміну – вже з часів Другої світової війни – приходять альтернативні методи поширення таких знань, насамперед через мікрофільми. Отже, науковцям доводиться навчатися «contemplata aliis tradere» за межі зачарованого кола інших професорів. Якщо ж науковцям необхідно виконувати цей видавничий обов'язок, їм варто приділяти більше уваги, ніж тепер, питанню, як нам публікуватися, аби не загинути.

Дозвольте мені, на хвильку переходячи до автобіографічної модальності, сформулювати мій «категоричний припис»,² якого я дослухався протягом п'яти томів (і двох десятиліть) створення «Християнської традиції»: ідентифікувати кожне власне ім'я, крім Імені Ісуса Христа, і визначати кожний термін, якого немає в «Академічному словнику» Вебстера.³ В певний момент я думав підготувати глосарій технічних термінів, яких в історії християнського догматичного богослов'я, зрозуміло, чимало, але згодом я відмовився від цієї ідеї (хоч я вжив її в іншому місці). Натомість, я заходився забезпечувати такі пояснення (хоча б у тому обсязі, який необхідний у конкретному контексті) в самому тексті – чи то через логічну дефініцію, чи то через загальний опис, чи то через розумний вжиток перехресних посилань, чи то через індекс (чи то через усе це разом). Проблема, чи слід пояснювати, знайома багатьом читачам, які раніше, мабуть, не замислювалися над подібними питаннями, завдяки портрету Убертіно Казальського – того загадкового і складного мислителя XIV ст. – в «Імені Троянди» Умберто Еко. І, як я переконався, не легше мати справу з розмаїтими доктринами Середньовіччя і Реформації щодо реальної присутності (чи реальної відсутності) Христа в Євхаристії, чи з троїчним догматом. Але я відкрив для себе, що цей категоричний припис постійно вимагав від мене пояснення речей, які здавалися мені очевидними, а насправді очевидними зовсім не були. Мій досвід був аналогічний тому тягареві, що ліг на плечі багатьох учених-емігрантів, що приїхали до Сполучених Штатів і були змушені вивчати англійську. З часом для університетських

учених у світовому контексті такі проблеми стають тільки гострішими.

Втім, за вимогою інтелектуальної ясності, що постає при написанні книги передусім для читачів, ніж для рецензентів, стоїть щира мета написати про це, і написати як слід. Занадто часто наукове дослідження, виконане сумлінно і старанно, ба навіть творчо, втрачає в дієвості через те, що науковцеві бракує часу і насаги, – або, може, здібності й зацікавленості, – щоб викласти результати своєї праці ясно і влучно, тож він чекає, що результати говоритимуть самі за себе. Здається, саме час глибокодумним людям, насамперед науковцям, повернути почесне місце серед мовних навичок риториці, включно із риторичною навичкою опоряджувати високу науку мовними шатами почуття і смаку. Згадуються наведені вище слова Ньюмена: «Думка і слово невіддільні одне від одного. Предмет і вираз – частини єдиного цілого: стиль – це мислення в мові» (II.ii.4). Але якщо університет має зробити свій внесок у цю зміну, ми маємо по-іншому навчати студентів досліджувати, писати й публікуватися. На жаль, небагато зі студентських та аспірантських письмових робіт засвідчують, що вони пройшли цей останній ступінь перевірки, – з точки зору сили їхнього викладу; небагато хто і з їхніх викладачів залишають свої найкращі оцінки лише для робіт, які заслуговують на них не лише своїм науковим змістом, а й своєю риторичною формою. Це з новою гостротою піднімає проблему університетської науки, позаяк ця проблема відтепер фокусується на підготовці вчених як письменників, а також на ролі наукового керівника. Найкращі з опублікованих робіт щодо цієї ролі зосереджувалися на природничих науках, де зв'язок між дослідженням керівника і дослідженням студента особливо вирішальний – з огляду на ситуацію навчання в лабораторії, а також з огляду на спосіб фінансування таких проектів. Але ці студії з історії науки дотичні й до інших дисциплін, і вони свідчать про плідність осмислення цієї ролі керівника через розмаїті метафори, вжиті для її опису.

Порівнюючи двох визначних німецьких хіміків, Емілія Фішера та Франца Гофмайстера, Джозеф С. Фратон зауважив: «Читаючи дисертації аспірантів Фішера, складно не здивуватися їх обмеженості та відносно скромному внеску в хімію». Він продовжує «роздумами над питанням, чи слід при описі наукової дисципліни надавати перевагу проблемам, які вона

розв'язує, чи методам, яких вона вживає для їхнього вирішення». На основі «дослідження їх дослідницьких груп», він висновує, що «вибіркові генеалогічні таблиці проливають мало світла на співвідношення слави керівника групи та подальшого визнання його наукових нащадків». Що недвозначно припускає компаративне дослідження Фратона, це факт, що нерідко простежується генеалогія від *Doktorvater* (чи *Doktorgrossvater*) до кандидатів та докторів, які вчаться писати в його чи її лабораторії або на семінарі, але часто це генеалогія не *довершеності*, а лише методу – чи, за виразом Фратона, «наукового стилю».

Адже феномен, який зазвичай називають, особливо в сучасних полеміках в літературі, «культу теорії», перебуває в контрапункті до тиранії методу (яку, здається, тепер обов'язково називати «методологією») у генеалогічній трансляції науки та її поширенні. Тож ніхто сьогодні не наважується так безцеремонно позбутися цього питання, як нерідко робив один визначний учений XIX ст., кажучи: «Метод – це здоровий глузд!» Одним із важливих завдань керівника в якості *Doktorvater*, відтак, є визначення та відмежування методу як у проведенні дослідження, так і в публікації його результатів. Науковці в галузі гуманітарній, що звертаються до праць своїх колег – політологів чи соціологів, а останнім часом навіть істориків, – нерідко із жахом відкривають, що через велику роль не лише кількісних методів, а й «моделювання» багато які з подібних робіт стають дедалі більш неприступними для них. Глибше дослідження таких змін, хоч би яким був їхній напрям, у багатьох випадках визначило би, що їхнім джерелом є той чи інший *Doktorvater*, чий відбір та підготовка аспірантів та докторантів диктували процедури наукового дослідження та фіксували перспективи наукового письма, вводячи нові стандарти (а також часто нові метафори чи «парадигми») в саму дисципліну та в її наукову літературу. Інтригує простеження шляхів, якими ці стандарти та метафори інколи переносилися з інших дисциплін, з лона яких виходив сам *Doktorvater*. Приміром, Ірвінг Фішер, один із найбільш впливових економістів XX ст., прийшов в економіку, захистивши дисертацію з математики, і саме він ввів в економічну теорію концепт з математичної фізики, «врівноваженість», разом із методами, які його послідовники вважали придатними для дослідження його. Чи мав, чи не мав рації

Томас Карлайл, називаючи це «похмурою наукою», така економіка могла претендувати на звання справжньої науки.

Навпаки, такої метафори як *Doktormutter*, чи принаймні *Doktortochter*, не існує. Натомість сократова метафора «повитухи» одразу спадає на думку при рефлексіях над функцією керівника у процесі з'яви на світ науковця, що публікується. Згадуючи, що його мати була повитухою, Сократ припустив, що цю функцію виконують жінки, які колись народили власну дитину, але тепер вже вийшли з дітородного віку; позаяк Артеміда, богиня дітородіння, «не дозволила повивати тим, хто не народжував, адже людській природі важко оволодіти мистецтвом, в якому вона не має досвіду». В його ж мистецтві, за словами Сократа, «майже все так, як у них, – відмінність бодай лише в тому, що я повиваю в чоловіків, а не в жінок, і приймаю пологи душі, а не плоти». «Найвеличніше ж у нашому мистецтві – те, що ми здатні в різні способи дізнаватися, чи народжує розум юнака мару і лжу, чи щось життєздатне та істинне». Аби практикувати це мистецтво, він мав стати «неплідним»: «Я все розпитую інших, – каже він, парафразуючи розповсюджену критику його методу, – а сам жодних відповідей не даю». Серен К'єркегор, який захистив дисертацію з поняття іронії в Сократа, перетворив цю маєвтичну метафору на пункт своєї атаки на Гегеля та гегельянців. За К'єркегором, усе викладання і вся серйозна філософська література мають бути «непрямими».

Вжита щодо наукового керівника дисертаційної роботи, сократова метафора повитухи виявляє розмаїття можливих імплікацій. Сюди, очевидно, не входить абсолютне наполягання на сократичній вимозі, щоб керівник, як повитуха, був «неплідним», вийшовши з віку (чи етапу) продуктивного дослідження та публікування. Але сюди входить таки засновок, що плодючим та, висловлюючись мовою Сократа, вагітним думкою, має бути студент. Щодо величезного впливу такої університетської «повитухи», як німецький хімік Адольф фон Байер, Джозеф Фратон зауважує: «З декількома винятками... до 1914 року всі головні німецькі університети мали в той чи інший період професорів з хімії, що вийшли з дослідницької школи Байера». Водночас Фратон простежує, що «Байер виявляв значно більшу шляхетність, ніж інші провідні німецькі професори з хімії, дозволяючи своїм аспірантам та співробітникам з науковим

ступенем публікувати свої результати самостійно». Однак сам Байер «опублікував близько 300 наукових статей за власним ім'ям у своїх лабораторіях в Берліні, Страсбурзі та Мюнхені». Припущення, що ці три обставини наукової та керівної діяльності Байера мають певний причинно-наслідковий зв'язок між собою, не виглядає упередженим. До того ж, завжди були вчені, чий власний науковий доробок є досить скромним, але які керували низкою першокласних дисертаційних досліджень, що перетворилися на важливі книжки, жодна з яких не віддзеркалювала «політику партії», натомість відображала інтелектуальну чесність студента. Вихованці таких керівників зазвичай демонструють вражаючу гетерогенність; і принаймні в деяких випадках, справді доцільним виявляється запитання, чи виконував керівник, що так боявся втрутитися в природні процеси, достатньо критично функцію «повитухи» у процесі визрівання і з'яви новонародженого науковця-автора. Адже Сократ як «повитуха», зрештою, брав на себе обов'язок розрізнення між «марою і лжею» та «життєздатним і істинним» плодом, і стежив, щоб перше не отримало розвитку.

Зовсім інший образ наставника знаходимо в метафорі д-ра Віктора Франкенштайна – персонажа раннього твору Мері Волстонкрафт Шелі (1818). Як зазначав його підзаголовок, «Сучасний Прометей», – книгу надихнула класична міфологія; її сюжет достатньо знайомий, щоправда, більше за кінострічкою, ніж власне за книгою. Відкривши секрет життя під час дослідження в Університеті Інгольштадта, Віктор Франкенштайн сформував із кісток мерця квазі-людську істоту, «жахливу й відразливу», але дуже сильну, яка, раптом зненавидівши свого творця, вбиває наречену і брата Франкенштайна. Темою твору, деякі місця якого дозволяють вбачати в її авторі фактично попередника Фройдівського «Мойсея та монотеїзму», є гостра ненависть і бунт монстра-креатури проти вченого, які не могли не призвести до смерті обох в Арктичній пустелі. Трагічний гібрис д-ра Франкенштайна, в певних аспектах дотичний до топіки божевільного вченого, значно вплинувши на формування сучасної наукової фантастики, отримав іронічний поворот: у сучасному вжитку ім'я «Франкенштейн» зазвичай докладається до творіння, а не до творця, чия ідентичність розчинилася, таким чином, у славі Адама, якого він нагородив даром життя.

Придатність метафори д-ра Франкенштайна до досвіду деяких керівників драматично унаочнюється діяльністю тих академіків XIX ст., чії власні книги сьогодні здебільшого забуті, відігравали роль *Doktorvater* стосовно “Богоббивць” того століття: Маркса, Ніцше і Фройда. Ніцше в багатьох аспектах найцікавіший з цих трьох. Його *Doktorvater* був ушлявлений філолог і дослідник Плавта, видавець *Priscae Latinitatis Monumenta Epigraphica*, а отже, засновник Берлінського *Corpus Inscriptionum Latinarum*, Фридрих Вільгельм Ричль. Перелік учених та книг, що вийшли з семінарів Ричля в Бонні, а згодом у Лейпцігу, вражає: Георг Курціус, Іне, Шляйхер, Бернайс, Рибек, Лоренц, Вален, Гюбнер, Бюхелер, Гельбїг, Бендорф, Ризе, Віндиш – та Фридрих Вільгельм Ніцше, що навчався в нього і в Бонні, і в Лейпцігу. Коли Ніцше було лише 24 роки, Ричль писав про нього: «Хоч і багато я бачив за ці 39 років юних обдарувань, що розвивалися під моїм наглядом, ніколи ще я не бачив молодого людини ... яка б досягнула зрілості так рано, як Ніцше ... Його внесок [мається на увазі публікація в журналі *Museum*] – найперший, що я приймаю від дослідника ще студентського віку». Серед студентів Ричля Ніцше майже напевно був єдиним, хто отримав свій ступінь (у Базелі в 25 років) без захисту дисертації і хто здобув посаду викладача без традиційної другої книги, *Habilitationschrift*. Що він написав натомість, так це «Народження трагедії з духу музики», опубліковане ним 1872 року, через три роки після отримання професорської посади в Базелі. Ще у 1868 р. Ніцше змальовував філологічну вченість як «всю цю кротячу справу, надуті щоки й сліпі очі, захоплення з приводу впійманого хробака і байдужість до справжніх і невідкладних проблем сучасності». «*Die Geburt der Tragodie*» не можна звинуватити в причетності до філологічної вченості, бо її справжнім *Doktorvater* був взагалі не Ричль, а Вагнер. Філологи ж, в особі молодого Ульриха Віламовіца-Мелендорфа у трактаті під саркастичною назвою «Філологія майбутнього», заходилися відлучати Ніцше від філологічної спільноти. Ричль усе ще удостоюється маленької статті у *Micropaedia* нової *Enciclopedia Britannica* (на противагу значній статті про нього Джеймса Сміта Райда в одинадцятому виданні, де зауважено, що «світові в цілому Ричль був найбільш відомий як філолог-класик» і де навіть не згадано про Ніцше); але перше з двох перехресних посилань вказує на Ніцше як «його протеже», а посилання на Плавта немає взагалі.

Якщо справжнім *Doktorvater* юного Ніцше був Рихард Вагнер, то Вагнер уособив ідеальну метафору керівника науковців, що публікуються, і самої ідеї університету, в центральному персонажі «*Die Meistersinger von Nurnberg*», Гансі Заксі, історичній особі, що постає в опері покровителем шляхетного юнака Вальтера фон Штольцинга. В цій ролі він має завдання спрямувати, та не зруйнувати несформований таланти юного Вальтера. Без дисципліни обдарування Вальтера являло анархію: «я навчався співу в лісі, де птахи мені співали», проголошує він. У Бекмессера, навпаки, дисципліна без обдарування поставала, за його готовності «занотувати будь-яку хибу, велику чи малу», академічним педантизмом. Але Закс, у відповідь на заяву Вальтера, що він «спасений буде і без звання магістра», виголошує свій завершальний монолог: «Не зневажай, кажу тобі, магістрів, і їх майстерності віддай належну шану!» Адже лише за допомогою творчого докладання їхньої дисципліни до природних здібностей, – за допомогою того, що Пітер Мідовер назвав «критично темперованою уявою», – може виникнути безсмертний твір мистецтва (чи безсмертна наукова публікація).

Проте а ні індивідуальна видавнича діяльність університетської кафедри, а ні підготовка науковців-авторів не є достатніми для виконання університетського видавничого обов'язку розповсюджувати знання. Сам університет має завдання поширювати результати досліджень і власних професорів та аспірантів, і міжнародної наукової спільноти в цілому. Хоча багато можна сказати про університетське видавництво як самостійну організацію, що я намагався зробити в іншому місці, тут я хочу зосередитися на зв'язку місії університетського видавництва з місією самого університету, зв'язку, що сягає початків книгодрукування. «Університетське видавництво, – як зазначив Вільям Рейні Гарпер, перший президент Чиказького Університету, під час його заснування (та одночасного заснування його видавництва), – являє органічну частину університету». І навпаки, як зазначив у статті на честь п'ятдесятої річниці цього видавництва Гордон Дж. Леїнг, «можливо, немає кращого показника справжнього характеру Університету, ніж каталог його видавництва». Це визначення поступово розповсюдилося по інших університетах, так що, знов цитуючи Джорджа Пармлі Дея з видавництва Єйлського університету, «найбільш цікавим

здобутком у їхній короткій кар'єрі постає усвідомлення всім університетом, що публікації видавництва складають сьогодні настільки ж суттєву частину Єйла, як і факультети, що готують студентів, і настільки ж незамінну для інституції в цілому».

Університетське видавництво – це один із найбільш дієвих механізмів, за допомогою яких університет може уникати водночас двох постійних загроз: загрози перетворення університету на музей чи навіть на мавзолей, місце, де хибні ідеї померлих учених знаходять собі вічний спочинок, або ж, за виразом Ньюмена, цитованим вище, місце «бальзамування мертвого генія»; але водночас і протилежної загрози, що дослідження і публікації вчених постануть мінливими, як модний одяг, у разі, якщо і наука, і викладання підуть на поступку тому, що Ньюмен назвав «ефектністю» (I. рг.). Університету належить мати механізми імунізації не лише від «руки мерця» з минущини, а й від «руки мерця» з сучасності. Те, що лорд Ектон сказав одного разу щодо вивчення історії, можна, ба навіть більш доцільно докласти до університету як цілого (включно, звісно, з дослідженнями, викладанням та виданням з галузі історії): «Історія має бути нашим рятівником не лише від надмірного впливу інших часів, а й від надмірного впливу нашого власного часу, від тиранії середовища та від тиску тієї атмосфери, якою ми дихаємо». І все ж водночас університет має навчати своїх підопічних з усією відповідальністю брати участь у тому єдиному історичному періоді, в якому випало жити кожному з них.

Каталог університетського видавництва засвідчує, що «програні справи» і «непопулярні імена» зазвичай знаходять свою Вальгалу в книжках, і потреба йти на цей ризик в ім'я науки від імені університету в цілому є однією з причин того, що університет і університетське видавництво мають враховувати, що «цю роботу можливо виконувати, лише наважуючись на фінансові збитки». За значно меншого інвестування, університет інколи може зробити набагато більший внесок, фінансуючи серію книг, аніж призначаючи професора чи навіть підтримуючи аспіранта. Приміром, навіть університети, що не мають богословського факультету або кафедри релігієзнавства, ба й насамперед такі університети, можуть віддати належне науковому вивченню релігії за допомогою своїх видавництв, чиї публікації можуть отже втілити вислів, що релігія надто важлива, аби лишати її теологам. Наукова видавнича

діяльність – це наочний приклад того, що університет часто може здійснювати за допомогою свого видавництва такі проекти, які він не береться навіть спробувати втілити за допомогою своїх лабораторій. І навпаки, наукова видавнича діяльність інколи унаочнює проблеми, яких зазнає університетське видавництво, що наважується працювати з галузями, не представленими належним чином на відповідних кафедрах чи в лабораторіях. Публікації видавництва можуть також слугувати пробними каменями в тих галузях думки чи науки, які університет ще не готовий ввести в коло своєї академічної діяльності. Університет не гарантує довічне утримування книзі, яку він видає, отже якщо вона виявиться непридатною, її помилки завжди можна пустити в непам'ять – чи розпродати зі знижкою. В обох випадках університет продовжує покладатися на своє видавництво, допомагаючи йому визначити свою місію та свою належну «справу».

Ця місія дедалі більше набуває планетарного масштабу, мірою того, як університет шукає першу-ліпшу можливість пристосуватися до своїх міжнародних обов'язків. І все ж, вивчення і знання інших мов досі перебуває в занепаді в цілій системі американської освіти, включно з американським університетом. Школам, коледжам та університетам, якщо вони переглядають стандарти вступу та оцінювання, життєво необхідні реформа вивчення мов і стимуляція усвідомлення, що ситуація суто монолінгвістичної письменності освічених верств, включно з деякими фаховими науковцями, потребує невідкладних змін. Виходячи з найбільш прагматичних і водночас найбільш ідеалістичних засад, суспільство має вимагати від своєї освітньої системи, щоб вона спрямовувала представників наступного покоління, допомагаючи їм трансцендувати особливості власної культури в ім'я людства. Це щодо емоційних закликів до «культурного розмаїття», які, я маю визнати, звучали би більш переконливо для мене, якби більше людей, з тих, що їх виголошують, узяли на себе труд вивчити кілька мов, окрім власної. Для університету потреба вивчати мови досі пов'язана з серйозними ускладненнями. Адже він відданий принципу, що вдосконалення знання через дослідження й поширення знання через викладання доповнюють одне одне. Тому університету складно впроваджувати масштабні програми викладання мов студентам, якщо ці програми не матимуть аспірантського відповідника, а отже, не дозволять призначати

талановитих науковців професорами. Та все ж викладання, засноване на науці, не може обмежуватися галузями, в яких університетові поталанило мати аспірантуру та дослідницький персонал.

Допомога у вирішенні цієї проблеми – це один з найбільш значних внесків, які може зробити для університету університетське видавництво. Набагато більш систематичним і ґрунтовним чином, ніж будь-коли, університетське видавництво має збирати наукову літературу, зрозумілу для студентів, щодо розмаїтих культур та субкультур земної кулі, а також визначати дослідників, яким можна доручити заповнення лакун у цій літературі. Через книжки, і дедалі більше через менш традиційні засоби, університетське видавництво повинне зробити результати дослідження приступними для студентів та колег з інших закладів. Ідея університету, за якою викладання і дослідження доповнюють одне одне – правильна; проте це не обов'язково передбачає, що вони завжди мають концентруватися в одному місці, а лише те, що викладання має ґрунтуватися на дослідженні. На особливу увагу заслуговує справа перекладу, в якій університетське видавництво має і можливість, і обов'язок ставати на чолі всієї спільноти, що публікується. Переклад і поширення результатів дослідження через наукові публікації вкупі складають фундаментальне покликання університету, але університет не в змозі реалізувати це покликання без університетського видавництва. В цьому сенсі, і не лише в цьому сенсі, справедливо сказати, словами Гордона Дж. Леїнга, цитованими вище: «немає кращого показника справжнього характеру Університету, ніж каталог його видавництва», – так що «ідея університету» залежить також і від «ідеї» університетського видавництва; а «справа університету» залежить від поширення знань через видавничу діяльність.

Переклад з англійської: *Дарина МОРОЗОВА*

ПРИМІТКИ

¹ X, 7, 1177a [скорочений переказ – прим.пер.]

² в оригіналі гра слів: arbitrary rule – “довільне правило”, але також “тиранічна влада”.

³ *Webster's Collegiate Dictionary*.

Сергій ПОСОХОВ

УНІВЕРСИТЕТИ РОСІЙСЬКОЇ ІМПЕРІЇ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.: МІРКУВАННЯ НА ТЕМУ АВТОНОМІЇ

Останнім часом, вирішуючи нагальні проблеми освітянського життя, ми все частіше пригадуємо історію університетів, говоримо про університетські традиції. Мабуть, у цьому виявляється наше прагнення віднайти переваги університету, побачити його мету та функції в сучасних умовах, а, відповідно, – визначити стратегію його розвитку в майбутньому.

Безумовно, на різних етапах університетської історії ці переваги та традиції бачилися по-різному. Проте впевнено можна стверджувати, що ідея автономії ніколи не полишала університетських стін. Нехай вона не завжди була чітко сформульована, нехай навіть саме це слово було забороненим, але у свідомості професорів та студентів, а також у суспільній думці в цілому, університет залишався певним острівцем (символом) свободи. Якщо придивитися пильніше, то і в поведінці, і у стосунках, і в системі викладання, і в управлінні ми всюди віднаходитимемо ці прояви «університетського духу», а точніше, – духу університетської свободи, нероздільної з поняттям «університетська автономія».

Академічна свобода являє собою суттєву характеристику тієї моделі університету, що виникла на початку Нового часу. Вона ґрунтується на твердженні, що університет не визнає в своєму середовищі жодного авторитету, а поважає лише істину в розмаїтті її нескінченних проявів, що університет – осередок автономії розуму. Попри, здавалось би, певну пафосність, такі думки пройшли випробовування часом і викладені в міжнародних документах, які окреслюють ідеологію сучасного університету (Болонська Magna Charta Universitatum та Лімська декларація академічних свобод та університетської автономії).

Проте, якщо ми перейдемо до історичного дискурсу і спробуємо з'ясувати історичні форми цієї свободи, то зіткнемо-

ся зі значними труднощами. Навіть поверхове знайомство з працями, скажімо, присвяченими історії університетів Російської імперії, породжує сумніви: а чи була коли-небудь автономія в цих університетах, чи може, це просто історіографічний міф?

Дійсно, іноді навіть на сторінках однієї книги з приводу університеської автономії можна знайти різні думки. Ось, наприклад, ювілейне видання (до 175-річчя) про Харківський університет (Харків, 1980). З одного боку, тут стверджується, що статут 1863 р. не надав повної автономії університетам, а наступний статут 1884 р. остаточно скасував університеську автономію. Здивування збільшиться, якщо подивитися інші роботи. Може скластися враження, що кожен наступний університетський статут скасовував і без того обмежене самоврядування. Для радянської історіографії такої висновок був наперед визначений постулатом про те, що в рамках самодержавства університетська автономія не мала місця. Не дивно, що ця автономія перетворювалася на міраж. У зв'язку із цим не важко погодитися з тезою про історіографічний міф. До цього ж нас підштовхує публіцистичність, а то й заполітизованість багатьох праць. Уже в дореволюційній публіцистиці можна знайти протилежні думки як про сутність автономії, так і відносно факту її наявності в університетах. Такі розбіжності у поглядах не додають оптимізму тим, хто шукає позитивного історичного досвіду.

Проте більшість дослідників усе ж не має сумнівів у тому, що університети Російської імперії мали певну автономію. На користь цього свідчать і події перших років радянської влади, котра повела запеклу боротьбу, спрямовану на знищення університетського устрою, з метою ліквідувати “будь-яку подобу” “академічного феодалізму”. Із уст М.О.Скрипника прозвучать слова про те, що “автономія вищої школи – це абсурд”. Спроби зберегти виборність університетської адміністрації, університетську раду, систему управління “старого університету” були оголошені саботажем контрреволюційної професури. Система управління університетами, на думку авторів того часу, зайвий раз доводила факт, що “університети – справжнє дітище феодально-кріпосницького ладу”. Рада університету була оголошена “надзвичайно громіздкою організацією” з невизначеними і “мало актуальними” функціями. Справжній демократизм

вбачали в загальних зборах вузу та факультету, як тоді говорили, “без усякого парламентаризму”. До речі, в цих умовах більшість “здатних тверезо мислити” виявилася серед професури технічних вузів. Звісно, це не було випадковістю. Організація університету на основі централізму з його “єдиноначалієм” та відсутністю свобод суперечила самій ідеї університету. Поступово і в радянських університетах будуть відроджені деякі перевірені часом управлінські форми, але поняття “університетська автономія” так і залишиться серед неприйнятних для характеристики університетського життя.

Очевидно, що й пошук адекватного визначення змісту поняття “університетська автономія” також затягнувся. Серед перших визначень – спроба М.І. Пирогова, який чітко і послідовно вказав на права децентралізованого автономного самоврядного університету: 1) право розпоряджатися на власний розсуд бюджетом, “розподіляти його відповідно до потреб”; 2) спостерігати за доцільним його використанням; 3) “обирати зі свого загалу розпорядників, контролювати всю адміністративну частину університету”; 4) розпоряджатися своєю навчальною діяльністю в інтересах науки та освіти краю; 5) “відповідальність за законність і правильність своїх дій безпосередньо перед вищою навчально-адміністративною інституцією” (для цього він пропонував створити при міністрі комітет експертів, до якого запрошувати вчених). У радянській історіографії також можна зустріти поодинокі намагання визначити зміст університетської автономії (зрозуміло, з відповідним оціночним контекстом). Зокрема, таку спробу здійснила В.Р.Глейкіна-Свирська: “Затверджена статутом 1863 р. автономія в сенсі прав професорської корпорації, виборності ректорів та деканів, самостійного поповнення професорського корпусу, самостійного університетського суду, свободи організації навчального процесу та ін. була відносною, нестійкою, й тенденція влади до її обмеження, все посилюючись, призвела до статуту 1884ор., який знищив цю автономію”. На початку 1990-х років А.Є. Іванов визначив риси, так би мовити, “ідеальної університетської автономії”, якими він наділив західноєвропейську та американську вищу школу відповідного часу: “1) право контролю з боку урядової влади за діяльністю вищих навчальних закладів, але без всеосяжного керівництва ними; 2) принцип самоповнення викладацького

складу через обрання на відповідні посади радою професорів без узгодження з бюрократичними інстанціями; 3) обрання адміністрації навчальних закладів (ректор, проректор, декани, інспектор студентів) колегією професорів; 4) колегіальне самоуправління викладацького корпусу; 5) свобода науки та викладання, тобто педагогічний та науковий процес без бюрократичних регламентацій". Але й до сьогодні зазначені "компоненти" автономії не стали предметом спеціального розгляду для визначення "меж автономії" тих же університетів Російської імперії. Для сучасної історіографії, так само як і для радянських часів, при з'ясуванні стану університетської автономії в Російській імперії залишився характерним акцент на "зовнішньому" факторі (саме тому, на нашу думку, поняття "колегіальність", "самоуправління" значною мірою витіснені поняттям "автономія"). Дехто з авторів узагалі вважає, що сутність автономії саме і складає "перетворення університетів на самостійні, незалежні від державного контролю науково-навчальні центри".

Слід також зазначити, що в ході ідейної боротьби зіштовхувалися різні образи цієї автономії. У своїй основі вони визначалися розумінням механізмів взаємодії суспільства та університету, соціальних функцій останнього. З'ясування суті цих образів дозволить краще зрозуміти як історичну роль університетів, так і напрямки їхнього реформування сьогодні. Можливо, аналіз цих поглядів, у певному сенсі, цікавіший за аналіз законодавства та документації, у тому числі і з точки зору осмислення нинішніх проблем. Звісно, основну увагу, у цьому аспекті, слід приділити дореволюційній публіцистиці, оскільки в ході дискусії обговорювалися реальні проблеми університетського життя. Одразу відзначимо, що основу протистояння складають погляди ліберальних та консервативних авторів. Революційно настроєні публіцисти майже не брали участі у цій дискусії, вважаючи її несуттєвою.

Послідовно зупинимося на основних складових університетської автономії та оцінках, які були висловлені з цього приводу в літературі.

І. Передусім основну увагу публіцисти звертали на проблему університетського самоврядування і роль колегіального начала.

Для прихильників університетської автономії це було одним із кардинальних питань. Серед перших про це заговорив М.І. Пирогов. На його думку, “безперечні переваги колегіального начала в тому, що воно надає максимум шансів для свідомої розумної діяльності, підтримує в людях прагнення досягти загальної користі та ліквідує особисте свавілля”. Він же зазначав, що університетська автономія робить сміливішими так званих “прогресистів” (тобто тих, хто хвилюється за суспільне, високе; це група, яка протистоїть байдужим та тим, хто захищає винятково особисті інтереси). Професор Харківського університету Д.І. Каченовський – один із активних учасників дискусії з “університетського питання” – в момент його виникнення писав, що “колегіальний устрій являв собою більш тверду огорожу проти сваволі, ніж устрій бюрократичний, який узагалі не такий зручний для народної освіти”. І далі: “Ніякі заходи уряду не заміняли самодіяльності ученої касти, без якої внутрішнє життя університету позбавлене змісту”; “досвід довів, що чим більше обмежувались права та влада колегій, чим менше уряд довіряв їм, тим скоріше та глибше падали університети”. Останній вислів став лейтмотивом подальшої ліберальної публіцистики з цього питання. У Харківському університеті такий погляд домінував і на початку 60-х років XIX ст., і на початку XX ст. Щоб переконатися у цьому, досить прочитати та порівняти міркування Ради університету у 1862 та 1901 рр. Зокрема, на початку XX ст. стверджувалося, що “сучасний суто бюрократичний устрій університетів – ненормальний... Головним злом ми визнаємо дух байдужості, який став неминучим результатом недовіри (підкр. авт.) міністерства до університетів і, як природних наслідків її, суворой та надмірної регламентації [...]. Лише колегіальне начало з автономією можуть зруйнувати цю шкідливу штучну перешкоду [між студентами та професорами – П.С.], підняти науковий рівень університетів та моральний авторитет професорів, оздоровити, нарешті, значною мірою й середовище тих, хто навчається”. До речі, ще Пирогов зазначав, що автономний університет неможливий без громадської думки студентів. Що ж стосується суспільної думки професорської колегії, то засобом проти безвідповідальних заяв та дій він же пропонував друкувати протоколи ради. (Ця пропозиція частково була реалізована).

Проте слід зазначити, що навіть активні прихильники колегіальності зазначали, що вона може мати й негативні наслідки, що вона можлива лише за певних умов. Так, Пирогов вважав, що “колегіальне начало потребує не лише розвитку, а й розвиненості”. Він із жalem зазначав, що університет його часу “лише на ім’я колегія”, “щось схоже на корпорацію”, тут немає загальної думки, і в той же час, широко розповсюджені “недуги” – непотизм, апатія, формалізм. Деякі ж хвороби, на його думку, (і особливо “дух партій”) автономія навіть може підсилити. Він же вказував на складність завдання вписати автономний університет до централізованої держави, зробити його менш бюрократичним, поставити поза бюрократичним устроєм. Та все ж вважав це можливим, якщо дотримуватися права корпорації на свободу думки та слова, зробити університет децентралізованим, коли міністерство тільки контролює правильний хід самоврядування. До речі, виходячи з цього міркування, він заперечував необхідність однотипних статутів.

Представникам консервативних кіл було притаманно акцентувати увагу передусім на недоліках автономії, іноді приписуючи їй всі університетські проблеми. Такі голоси звучали вже під час обговорення проекту статуту 1863 р. Зокрема, попечитель Харківського навчального округу Д.С. Левшин висловив сумнів щодо колегіального начала як єдиної прогресивної сили. “Кажучи послідовно, – на думку Левшина, – слід було б для підсилення колегіального духу ліквідувати вплив міністра на університет і надати кожному з них значення держави в державі, чого немає і бути не може в жодній цивілізованій країні”. Він вважав, що “учена каста” ледь уміє користуватися та дорожити вже наданими їй правами колегіальної самостійності, а вирішальний вплив, на його думку, мають зазвичай кілька осіб, які або можуть перекричати інших, або придушити їхні переконання словесною діалектикою.

У подальшому критики колегіального начала були більш жорсткими у своїх оцінках. Так, М.А. Любимов вважав, що “члени університетських корпорацій, будучи професорами, у той же час є чиновниками, до того ж у більш прямому значенні, ніж, наприклад, члени судового відомства”. Такий погляд на професуру пояснює оцінки університетського самоврядування. Він характеризував чинну (за статутом 1863р.) систему як

“систему управління потроху всіма і ніким”, “систему загальної безвідповідальності”. Він вважав, що коло повноважень ради слід обмежити предметами, які стосуються винятково “наукової та навчальної діяльності університетів”, з “цілковитим видаленням у них усіх справ економічного та бюрократичного характеру”. Він обурювався, що ради з презирством ставляться до “навчально-технічних” справ і претендують на роль “кумедного парламенту”. На думку Н.П. р.Гилярова-Платонова, самоврядування “здатне тільки вести до вузької корпоративної винятковості, до кумівства, до розвитку особистих інтриг, а не до процвітання науки”. М.Н. Катков говорив, що із введенням статуту 1863 р. професорські колегиї стали володарювати безконтрольно. В.М. Пуришкевич був іще категоричнішим. Він писав слово “автономія” в лапках, говорив про “горезвісну автономію” і вважав, що саме автономія призвела до розпаду університету. Та все ж таких поглядів дотримувалася меншість. Не буде перебільшенням сказати, що за колегіальність висловлювалася університетська більшість.

У зв'язку з проблемою колегіальності особливої гостроти набуло обговорення питання про роль і повноваження університетських рад та окремих університетських посадовців. Уже під час обговорення проекту статуту були висловлені думки з цього приводу. Зокрема, М.І. Пирогов вважав, що “для процвітання наших університетів необхідно знову посилити автономію рад”. Тоді ж були висловлені й реальні пропозиції щодо підвищення ролі рад. Проф. Березін звертав увагу на те, що управління розділене між правлінням та радою, але при цьому всі матеріальні засоби належать правлінню. Відповідно, рада виявлялася позбавленою можливостей для реалізації рішень. Він пропонував сконцентрувати управління в руках ради. Про це ж писав і К.Д. Кавелін. Він відзначав, що більшість професорів не мають навіть уявлення про матеріальний стан університету, а в раді вони займаються безліччю другорядних поточних справ. На його думку, слід було б визначити взаємні стосунки ради та правління таким чином, щоби зробити раду центром загальних справ та порядкування, а правління – органом виконавчим, де зосереджуються поточні справи. Суперечності, які виникли в правлінні, повинні розглядатися в раді. Подібні погляди висловлював проф. Утін. Він також вважав за необхідне посилити роль ради, зокрема,

через надання права голоса в раді ад'юнктам та доцентам, "які читають цілу самостійну науку". (Так само рада Харківського університету пропонувала збільшити склад ради за рахунок "старших доцентів"). Проф. А.М. Бекетов наполягав на необхідності передати в розпорядження ради "господарчу частину", право розпоряджатися коштами університету. Обов'язок правління, на його думку, мав полягати винятково у виконанні рішень, затверджених радою, та у нагляді за будівлями університету. Подібної думки дотримувалися В.Д. Спасович та ради Московського й Харківського університетів. Задля того, аби позбавити раду можливих прорахунків під час прийняття рішень, як уже зазначалося, М. І. Пирогов пропонував друкувати протоколи засідань та доводити думку меншості до попечителя. Супротивників підсилення ролі ради під час обговорення проекту статуту фактично не було. Важливо зазначити, що й уряд дотримувався такої ж думки. В офіційній записці щодо введення статуту 1863 р. вказується, що "у подальшому університетська автономія може набути ще більшого розвитку; тоді, ймовірно, стане можливим деякі зі справ, що тепер затверджує попечитель, передати на остаточне затвердження радам".

У подальшому прихильники університетської автономії продовжували наполягати на вирішальній ролі ради в системі університетського управління. Консервативно ж налаштовані автори почали більш рішуче висувати докази протилежного характеру. Зокрема, М. А. Любимов вважав, що покладати управління на збори з 30-50 членів, де немає особистої відповідальності, навряд чи доцільно. Так само він вважав недоречним накопичення у раді різноманітних справ. На його думку, краще було б зовсім вивести з кола обов'язків ради справи "економічні та бюрократичні" й зосередити увагу членів ради на навчальних проблемах. Дилему ж "рада-правління" він пропонував вирішити таким чином, щоби зробити центральним органом університетського управління сенат (фактично розширене за рахунок представників факультетів правління). Любимов називав університетську раду "потішним" парламентом і наводив приклади обмеження університетського самоуправління на Заході. Він дивувався, коли інші вважали, що з розширенням повноважень рад почалася нова ера в житті університетів і в цілому негативно оцінював результати реформи

1863 р. в галузі управління. Зокрема, він не бачив користі у залученні до роботи ради екстраординарних професорів (наслідком вважав посилення підлабузництва), підкреслював несправедливість представництва факультетів, переваги тих членів ради, які вагаються під час прийняття рішення.

Загострення дискусії спостерігається наприкінці 1870-х – на початку 1880-х років у зв'язку з намаганнями уряду внести зміни до статуту 1863 р. У перебігові полеміки навіть деякі прихильники самоуправління почали вважати, що центр університетського життя необхідно перенести “з ради до факультету”. На цьому вже кілька років поспіль наголошували критики статуту 1863 р., вважаючи університетську раду некомпетентною в багатьох справах, особливо ж наукових. Такий погляд знайде відображення в новому статуті 1884 р., коли права факультетських рад будуть розширені, а університетської – урізані. Але обмеження повноважень університетської ради було одразу сприйняте ліберальною громадськістю як обмеження (а то й скасування) автономії. Її університетські ради, її окремі професори, її публіцисти протягом багатьох наступних років виступали за відновлення й розширення прав університетських рад. Така позиція яскраво виявилася у 1901 р., коли міністерство ініціювало обговорення напрямків можливих змін в університетському житті. Зокрема, і рада, і ректор Харківського університету тоді висловилися за збільшення самостійності вченої колегії. У відповіді ради читаємо таке: “Рада має бути вищою інстанцією і в справах науково-навчальних, зосереджених у факультетах, і в справах, які стосуються матеріальних потреб університету і перебувають у віданні правління, і в справах судово-адміністративних, що також розглядаються правлінням. Не можна забрати в ради й права розпоряджатися фінансами університету, особливо ж його спеціальними коштами”. Утім, тільки-но у 1905 р. були введені “тимчасові правила”, які значною мірою відновили дію принципів статуту 1863 р., під час обговорення проблем колегіального управління знову виникли сумніви у дієздатності багатолюдної ради, відродилася ідея “сенату”, постало питання про представництво у раді “молодших викладачів”, знову виникла дилема: “університетська рада – факультет”. Гостро було поставлене питання й про шкідливість передачі на суд університетської ради результатів захисту дисертацій на факультеті,

оскільки в цьому разі особливо виявлялися некомпетентність і інтриги. Ці проблеми були серед основних при обговоренні наступних проектів статутів, але так і не були вирішені на практиці.

У радянські часи боротьба з “кастовістю” професури призведе до того, що принцип колегіальності значною мірою втратить своє значення в університетському житті. Широкі збори трудового колективу лише зовні свідчать про демократизм рішень. Насправді вони ставали засобом лігітимізації переважно одноосібних рішень. Такі традиції перейшли у сучасні українські університети.

Наведена вище дискусія, на наш погляд, не лише яскраво відображає погляди сучасників на проблеми університетського самоврядування, а й дозволяє визначити основні напрямки наших можливих міркувань щодо розширення автономії сучасних університетів України. Зокрема, на нашу думку, слід акцентувати увагу на таких моментах:

1. Проблема співвідношення одноосібної відповідальності та колективного рішення. У будь-якому разі, на наш погляд, слід юридично закріпити перехід від єдиноначальності до колегіальності. Це, зокрема, можна зробити шляхом підвищення ролі університетських статутів (аж до затвердження їх в якості окремих законів).

2. Проблема взаємодії “законодавчої” (рада) та “виконавчої” (ректорат) влади. На нашу думку, рада університету має стати вищим органом університету, з вельми широкими повноваженнями. Вона має перетворитися на університетський парламент з відповідними функціями (затвердження бюджету, формування виконавчих органів, визначення структурних змін, регулювання параметрів навчальної діяльності, механізмів стимулювання перспективних наукових напрямків). У зв’язку з цим у межах ради можуть створюватися постійно діючі комітети та комісії. Рада формується з членів, обраних на факультетах (рівне представництво). Засідання ради мають бути відкритими. Ректорат (правління) має стати виконавчим органом ради університету, зі звітністю на рівні ради. Конференція трудового колективу має перетворитися на своєрідний університетський референдум, на її розгляд мають виноситися питання змін до статуту або інші кардинальні питання, за дотримання відповідної

процедури формулювання та винесення на обговорення цих питань.

3. Проблема контролю за діяльністю університету. Такий контроль, на нашу думку, можна здійснювати через наглядову раду та експертні комісії міністерства, оцінки яких могли би базуватися на аналізі щорічних даних про діяльність університетів (із відповідною реакцією з боку міністерства на незадовільні показники). Раз на п'ять років будь-який університет слід піддавати комплексній перевірці (комісія експертів із представників інших університетів).

II. Наступна проблема, яка була в центрі дискусій другої половини XIX – початку XX ст., про університетську автономію – право університетів самостійно вирішувати кадрові питання шляхом вибору як викладацького, так і керівного складу, із заміщенням вакансій через певний період.

Аналіз почнемо з ліберальних публіцистів. М.І. Пирогов писав, що автономія несумісна з призначенням професора. Деякі автори вважали, що вибори – споконвічне вагоме надбання університетів, і будь-яке його обмеження підірве існування цього закладу, що саме університетське самоврядування і полягає у виборі свого керівництва та поповненні свого складу. Саме у виборах із таємним голосуванням вони вбачали можливість уникнути застою та самоуправства. Це питання набуло особливої гостроти під час обговорення проблем виходу професорів на пенсію та виборів нового керівного складу університетів. Один із авторів того часу писав: “Якщо професора вибрала та затвердила рада і вища влада, він залишається на своїй посаді 25 років. Добре і університету, і студентам, якщо вибір був вдалий. Але якщо він не вдалий, тоді лише смерть або тяжка хвороба зможуть звільнити університетську молодь від цього тягара.... А скільки моральних та розумових утрат зазнає академічна молодь протягом цих 25 років!... А професор між тим отримує від керівництва чини, ордени, платню та пенсію, а головне, протягом 25 років закриває своєю особистою бездіяльністю доступ до університету комусь іншому.” Ліквідувати недоліки в механізмі ротації кадрів, на думку більшості учасників дискусії, повинна була справедливо організована система виборів. Проте вже Пирогов говорив, що автономія не гарантує позбавлення від посередності. Любимов,

Вальтер та інші консервативні публіцисти стверджували, що самооновлення призводить до утворення замкненого кола, духу касти, що через це розповсюджуються інтриги та підлабузництво. При цьому, як відзначав Вальтер, “дуже легко вислуговуються до кафедр нездари, а люди, які мають самостійні погляди, різкі, правдиві, незалежні характери, які зазвичай стають найкращими професорами, до кафедр не доходять”. Саме тому вибір та призначення міністром, на їхню думку, може бути кращим і об’єктивнішим. Замкненість університетських корпорацій закриває шлях талантам. Проте навіть ці автори не виступали проти виборів, вони протестували проти виняткового права самопоповнення. Не можна не визнати гідною уваги і пропозицію підсилити в університетах роль приват-доцентів як резерву майбутнього професорського корпусу. Не розкриваючи детально змісту цієї пропозиції, відзначимо, що тим самим передбачалося створити конкурентне середовище, яке не тільки стимулювало би професуру наполегливо працювати, а й створювало би умови для відбору талановитих викладачів, а не лише вчених.

Як уже зазначалось, автономію вбачали також у праві виборів університетом ректора та інших посадових осіб. Періоди, коли ректор та декани призначалися міністром (за рекомендацією попечителя), вважаються, і не без підстав, періодами реакції в історії університетів. Та слід зазначити, що межі університетської автономії часто визначалися не лише співвідношенням влади ради та попечителя, а й ради та ректора. Підсилення ролі ректора за послаблення ролі ради теж бачилось обмеженням самоврядування. В цілому, становище ректора в російських університетах нерідко було двоїстим. Так, за статутом 1863 р., він був радше першим серед рівних, виконавцем волі ради, і в той же час особою, відповідальною за стан університету. Зазначимо, що самі ректори за таких умов прагнули ставати на бік ради, прикрившись відповідним параграфом статуту. І в цьому також проявлялася прихильність ідеям автономії. Право обрання ректора та деканів університетською радою не ставилося під сумнів навіть багатьма консервативно налаштованими авторами. Дискусійним стали питання про термін перебування їх на посаді та повноваження. Ще під час обговорення проекту статуту 1863 р. М. І. Пирогов зазначив, що чотири роки – надто тривалий термін. Він вважав,

що це відволікає керівників від наукових занять, і пропонував обирати ректора на два роки, а декана – на один рік. “Ніщо не завадить обрати більш здібного ще на один рік, і ще кілька разів, якщо той, хто обирається, не відмовиться”, – писав він. Такої ж думки дотримувалася рада Харківського університету і деякі іноземні професори, які брали участь в обговоренні проекту статуту (всі пропонували обмежити термін і для ректора, і для декана одним роком). Але, мабуть, не лише турботою про науковий авторитет пояснювалася така позиція. Той же Пирогов, наприклад, писав, що надзвичайні збори ради – це можливість для зловживань ректора. Г. Ф. Симоненко зазначав, що це зменшить вплив “духу партійності”. Очевидно, що ротація кадрів виглядала як засіб проти авторитарних тенденцій. Хоч би як там було, але саме можливість ради університету самостійно обирати своїх керівників уже в дореволюційні часи стала вважатися важливою ознакою наявності в університетах автономії.

У сучасних університетах України кадрові питання набули значної гостроти. І річ не лише у збільшенні віку кадрів, як зазвичай пишеться. Вибори професорів, ставши справою ради університету, перетворилися на формальність, бо переважну більшість цієї ради складають люди, які за своїм фахом та приналежністю до іншого факультету просто не можуть прийняти свідоме рішення. Недосконалість механізму вирішення кадрових питань наочно виявляється ще й у тому, що переважна більшість (а іноді 100%) викладачів вищої школи є випускниками тих самих ВНЗ, де вони працюють. Така ситуація є позитивною лише з першого погляду. Зворотній бік цієї медалі – кланова замкненість, особиста залежність, підбір “слухняних та покірних”. За останні роки, здається, така тенденція лише посилилася. Нагадаємо, що цю проблему намагалися вирішувати в дореволюційний період через інститут так званих приват-доцентів. Однак цей досвід у радянські часи було відкинуто. Нормою вузівського життя на багато років стало дотримання “державних стандартів”, а формалізм став однією з ознак вузівської кадрової політики. Так само й вибори керівників університету, які відбуваються на конференціях трудових колективів, навряд чи можна вважати ефективними. Для більшості делегатів зборів діяльність кандидатів на посаду ректора часто є невідомою. Тривалий семирічний термін перебування на посаді та перевибори, які дозволяють

одним і тим самим особам керувати впродовж десятиліть, на нашу думку, є підґрунтям для застійних явищ. Наслідки такої політики очевидні – занепад системи. Усе сказане в першу чергу стосується саме університетів, бо університет, за визначенням, має бути центром найвищої концентрації талантів, людей неабияких творчих здібностей.

У зв'язку з наведеним, на нашу думку, сьогодні є сенс у тому, щоби більш детально вивчити такі проблеми:

1. Проблема відбору викладачів. На наш погляд, слід здійснити зміни у системі ротації кадрів: обов'язковий конкурс по закінченні терміну контракту, обрання на факультеті всіх викладачів, незалежно від посад, таємним голосуванням, слід надсилати відомості про конкурс в інші університети та спеціальний комітет міністерства, передбачити переваги для випускників інших університетів (як у сучасних німецьких університетах), ввести вікові обмеження для участі в конкурсі, ввести посади приват-доцента та професора-консультанта.

2. Проблема принципів обрання керівників університету. На нашу думку, обрання слід проводити на раді таємним голосуванням (включно з ректором), треба скоротити термін перебування на керівній посаді максимум до чотирьох років, обмежити перебування на цій посаді двома термінами.

III. Серед найбільш характерних сюжетів, які зустрічаються на сторінках публіцистичної літератури з університетського питання у другій половині XIX – на початку XX ст., – проблеми академічної свободи (здебільшого йшлося про свободу слухання/навчання та викладання). Протягом усього періоду, що вивчається, ця тема залишалася актуальною. Один із основних принципів гумбольдтівського університету – принцип свободи викладання та дослідження – й багатьма російськими вченими визнавався основою автономного університету. Втім, тлумачення його, а тим більше пропозиції щодо запровадження у практику російських університетів, суттєво відрізнялися.

Переважає більшість авторів дотримувалася думки, що в російських університетах навчання не є вільним. Такий погляд панує в літературі протягом усього дореволюційного періоду. Напередодні прийняття статуту 1863 р. висновок про те, що університети мають відрізнятися свободою навчання, що треба

надати цю свободу російським університетам, – вельми розповсюджене явище. “Для нас, – писав М.І.пКостомаров, – у засобах університетської освіти найдорожчою є свобода”. Немас сумніву в тому, що цю свободу автори часто поєднували з тим загальним рухом у суспільстві, сучасниками та учасниками якого вони були. “Головна умова університетської освіти полягає в тому, щоби знання набувалися добровільно. Людина, яка працює за примусом, не може працювати добре. Це буде та сама кріпацька праця – знов як-небудь, яка так довго губила наше суспільство”, – писав один із точасних професорів.

Однак уже тоді пролунали й певні застереження. Так, К.Д. Кавелін зауважив, що стосовно свободи викладання й навчання існують різні думки: “...отримавши нехарактерне політичне забарвлення, свобода викладання та навчання, з одного боку, збудила проти себе упередження, яких сама по собі не заслуговує, а з іншого – стала зняряддям у руках політичних партій. Результатом було, що вона почала ідеалізуватися або в кращому, або у гіршому сенсі...”. Він же зазначав, що хоча, за його переконаннями, у свободі – вся таємниця прекрасної німецької університетської організації, ця свобода критикується з різних боків. Утім, характеризуючи свободу навчання в Німеччині, він відзначав не лише, так би мовити, політичний бік справи. К.Д. Кавелін писав, що ця свобода не під силу кожному студенту, оскільки вимагає чималої самоорганізації. Однак для багатьох, перш за все – для ліберально налаштованих публіцистів, такі застереження не мали сенсу. Вони більш активно й послідовно звинувачували російську систему університетської освіти за надмірну регламентацію, канцелярський дух, примусовість та формалізм, велику кількість обов’язкових предметів, якими був переобтяжений студент. І в подальшому ці автори виступали проти “обмежувальних заходів”, переконували, що втручання “канцелярії” в університетське викладання є нераціональним. Інколи академічна свобода трактувалася досить широко, і йшлося про “відкритість університетів”, дозвіл навчатися жінкам тощо. В результаті обговорення, у статуті 1863 р. з’явилося положення про те, що університетські ради можуть приймати рішення про “поділ факультетів на відділення” та “встановлювати, які з навчальних предметів мають бути обов’язковими для студентів”. Ці рішення через попечителів мали передаватися на затвердження

міністру. Введення статуту 1884 р. дещо обмежило зазначені права університетів, хоча новації здійснювалися під гаслом забезпечення саме академічних свобод. Утім, на початку ХХ ст. спостерігається черговий сплеск боротьби за свободу викладання та слухання. Знову з боку ліберальної професури лунає теза про те, що свобода викладання є “корінним та первинним джерелом свободної думки”. У 1907 р. боротьба за академічну свободу призведе до запровадження так званої предметної системи, яка гарантувала вільний вибір якщо не курсів, то принаймні порядку їхнього вивчення, унеможливила більш-менш чіткий контроль за відвіданням лекцій. У результаті виявилися деякі негативні наслідки: чимало студентів, маючи підручники, зовсім не відвідували лекції, в лекційний час вони працювали, заробляли на життя або відпочивали, а в університеті з’являлися лише в екзаменаційну пору. Звичайно, така система тепер викликала критику з боку консерваторів та політично поміркованих авторів, які вважали її системою для ледачих і разбещених студентів.

Змістовна частина курсу, ступінь його повноти, обсяг, термін викладання – все це тривалий час фактично залежало від викладача, його поглядів на предмет і методи викладання. Однак навряд чи викладачі почувалися вільними у своїй професійній діяльності. Не випадково, що під час обговорення проекту статуту М.І. Костомаров підкреслив: “Так само і в лекціях професорам слід надати найширшу свободу, як у виборі предметів, так і способів викладання”. І в подальшому публіцисти відзначали, що статут 1863 р. не допустив свободи викладання. Втім, далеко не всі були такої думки. Так, М. А. Любимов зазначав: “Що і як читає професор, залишається без нагляду, програми подаються, але чи виконуються вони, нікому немає діла, ані ректору, ані декану, ані ще менше раді”. Але більшість публіцистів і на початку 1860-х, і пізніше відзначали відсутність стимулів для професури поліпшувати свої навчальні курси. Вже на початковій стадії дискусії засобом змінити ставлення професорів до своїх обов’язків пропонували введення посади приват-доцента та гонорару. Так, на думку М. П. Гилярова-Платонова, порожні аудиторії та провал на державних іспитах тих, хто навчався в поганих професорів, усе розставить по своїх місцях. Запровадження такої системи почалося з прийняттям статуту 1884 року. Однак, як зазначав П. Г. Виноградов, з часом “усі елементи цієї

системи переродилися й виродилися”. Особливе обурення ліберальної професури викликало втручання міністерства у змістовну частину навчання: “Професорам, які користуються загальноросійською, а іноді й європейською славою, доводилося вислуховувати не лише повчальні настанови з предмету наук, що ними викладалися, а іноді й суворі зауваження, на кшталт того, що певний предмет особливо неякісно викладається в такому-то університеті”. Утім, ще більш принизливими виглядали розпорядження щодо змісту навчальних планів та програм. Зазначимо, що на початок ХХ ст. свобода викладання вже недвозначно трактувалася як невід’ємне право університету. Навіть колишній міністр освіти П.М. фон Кауфман писав про те, що свобода викладання виявляється у самостійності університетів встановлювати плани викладання й визначати вимоги для отримання факультетських свідоцтв.

Професура університетів традиційно відстоювала також право вільної наукової діяльності. І все ж, попри критику, саме університети бачилися осередками науки, яка має перетворити все суспільство. Їхня наукова функція бачилася основною. Ось як писав про це Л. І. Петражицький: “Університети – осередки науки та джерела просвіти. В університетському питанні є дещо, і дещо чимале! В ньому питання життя чи смерті, в усякому разі, питання процвітання чи падіння науки в країні, і не лише науки у вузькому сенсі слова, а й того процесу просвіти, який не обмежується впливом на декілька тисяч юнаків, а розповсюджується на цілий великий організм держави й суспільства, на дух, розум та серце народу взагалі”. Такої ж думки був С.М. Трубецькой, для якого поняття “наука” та “прогрес” були нерозривні. При цьому вони вважали, що справжня наука може розвиватися лише в автономному університеті. В.І. Вернадський писав, що автономія ще потрібніша для плідної наукової діяльності, ніж для організації наукового викладання. Сучасні дослідники, характеризуючи стан науки в дореволюційних університетах, відзначають роль статуту 1863 р., який “зменшив бюрократичний вплив та надав більше коштів та простору для розгортання наукової роботи”. Взагалі робиться висновок про те, що законодавча база, яка визначала наукову діяльність університетів, порівняно з іншими сферами, була більш сталою та послідовною. Поступово формується думка, що в цілому

діяльність Міністерства освіти з питань організації наукового життя Росії дала позитивні результати. Не кажучи про певні ідеологічні обмеження, зазначимо, що дореволюційні університети мали право присвоєння вчених ступенів та звань. ВАК – це винахід уже радянського часу.

Наочним прикладом для розуміння сучасної ситуації в університетах України та навколо них є негативні тенденції в системі атестації наукових кадрів. З одного боку, ми спостерігаємо старіння наукових кадрів, особливо у сфері фундаментальних наук, а з іншого – стрімке зростання кількості захищених дисертацій в галузях економіки та педагогіки (при цьому чимало дисертантів є людьми, насправді далекими від науки). Намагання регулювати процес присудження наукових ступенів обернулося ще гіршими наслідками: надзвичайною бюрократизацією, формалізмом, зловживаннями чиновників від науки. За цих умов бажаних долати ці перепони серед творчих людей, ясна річ, виявилось небагато. Натомість кар'єристи різних мастей охоче прийняли такі правила. Вони знають, що за панівного чиновництва та за існуючими правилами, врешті-решт адміністративні посади будуть їхніми. Навіть здібні вчені за таких умов швидко еволюціонують за “законом Іонича”. Звичайно, така ситуація не сприяє розвитку науки.

Які проблеми, з огляду на викладене, є ключовими для нашого сьогодення? Що можна запропонувати в цих умовах?

1. Проблема меж академічної свободи. На нашу думку, державний стандарт для класичних університетів має визначатися кількістю годин, а не змістовним наповненням навчальних планів. Регулятивна функція міністерства в навчальній сфері має виявлятися на рівні експертних науково-методичних рад із представників усіх університетів (альтернатива – рада деканів). Нормою університетського життя має стати варіативність навчального процесу в університетах. Введення посади приват-доцентів могло би сприяти розширенню спектру навчальних дисциплін та подоланню монополізму у навчанні.

2. Проблема стимулів академічного зростання. На наш погляд, слід передати остаточне право присудження наукових ступенів (але не звань) університетам, при цьому слід позбавити володарів наукових ступенів усіх пільг та переваг, окрім права на отримання певних учених звань. Учені звання обов'язково пов'язувати з

конкретним університетом та підтверджувати кожні п'ять років через відповідність певним критеріям на рівні зазначених вище експертних рад. (У даному разі ми свідомо не торкаємося матеріальних стимулів).

Безумовно, ці та інші міркування щодо меж автономії сучасних університетів України слід обов'язково поєднувати з проблемою місця університету в освітній системі. Хоча університети в Україні й були відновлені у 1933 р., але їхнє місце в освітній системі так і залишилося невизначеним. Вони, як і раніше, протистояли спеціальним (професійним) школам, але вже не готували "еліту". На тривалі десятиліття університети були позбавлені можливості готувати управлінські кадри. Вважалося, що управлінець узагалі не потребує якоїсь особливої освіти. У наш час думка змінилася. Тепер вважається, що управлінцю потрібна освіта, але суто управлінська. В результаті виникли відповідні спеціальні ВНЗ, де навчають "чиновницької справи". Університети знову залишилися у невизначеному становищі. Вони готують учених? Але їх потрібно дуже мало. Вчителів? Так є педагогічні інститути. Такий погляд, який є вельми поширеним, свідчить про суто прагматичний, утилітарний підхід до ролі вищої освіти і, зокрема, університетів. Загальноприйнятим є твердження, що у вищій школі дають спеціальні знання. Знання при цьому виступають у ролі багажу, без якого успіх неможливий. Звичайно, у такому разі, чим більш вузькоспеціалізовані знання, тим краще. Навчання ж як процес формування стилю мислення й поведінки частіше за все не згадується. Хоча ще Ф. Шиллер казав про те, що університет не для тих, хто бажає "заробити собі на шматок хліба". Цим ми не хочемо сказати, що університет не веде до кар'єрного росту чи успіху, ми хотіли лише підкреслити, що університет, за своєю ідеєю, має принципову відмінність від спеціальної школи. Вона полягає в тому, що незалежно від факультетської приналежності, тут розвивають творчі здібності, в сенсі розвитку здібності до наукового мислення, яке здатне не просто відтворювати певні зразки, а знаходити оригінальні шляхи вирішення складних проблем. Усе навчання має бути націленим на розуміння Всесвіту, на пошук Істини, на усвідомлення свого призначення у суспільстві¹. Звичайним у цих умовах має бути досить вільний вибір навчальних курсів, міжфакультетська

взаємодія, широка гуманітарна підготовка. Виходячи зі сказаного, не дивно, що у розвинутих країнах більш як 80 % управлінців закінчили університети. У нас же ці функції здебільшого виконують інженери.

Невизначеність місця університетів в освітній системі призвела до того, що в Україні вони лише "серед рівних". Коли фінансування більш-менш стабільне, цей факт не є загрозливим. Інша річ, коли воно обмежене. За умови, що "сім сестрам роздають по сережці", університети починають деградувати. І це зрозуміло. Навчання у них більш затратне, а сподівання на швидкий успіх часто примарні. Відповіддю університетів стало скорочення фундаментальних досліджень і звуження фундаментального сектору освіти. Натомість неймовірно зросли прикладні ("хлібні") сектори. І все ж, слід визнати, що ідея університету не вмерла. Наочним прикладом є намагання технічних ВНЗ створити гуманітарні факультети і розширити свої межі до кордонів класичного університету. На нашу думку, серед іншого, останній факт є свідченням боротьби за лідерство в межах регіональної освітньої системи.

Останніми роками лідерство в регіоні стало навіть більш привабливим, аніж в Україні в цілому. Прагматизм бере своє: "Краще синиця в руці, ніж журавель у небі". До того ж, усі добре розуміють, що майбутнє за тим, хто захопить це "місце під сонцем". Саме тому вже просто думка про можливість створення університетських округів сприймається з боку керівництва багатьох ВНЗ із невдоволенням. Хоча, лише виходячи з принципу раціоналізму, зрозуміло, що оптимальною є система з класичним університетом всередині і різноманітними прикладними вищими навчальними закладами на периферії. Звичайно, становище класичного університету має бути більш стабільним за рахунок держави, а мережа прикладних закладів більш рухливою і спиратися на ресурси і потреби регіону. Складним є питання: а чи слід робити такі округи на основі областей, і як бути з концентрацією (або, навпаки, незначною кількістю) ВНЗ в окремих регіонах? Але це – інше питання.

Звісно ж, це далеко не повний перелік питань, який став і міг би ще стати предметом обговорення. Але вже й він дозволяє зрозуміти, що проблема автономії університетів стає ключовою для їхнього розвитку. Результатом таких змін стало би створення

механізму самооновлення університетів, підвищення відповідальності за їхню діяльність з боку колегіальних органів управління, посилення причетності більшості співробітників до вирішення навчальних проблем університетської освіти та науки. Це сприяло би запобіганню запровадження непродуманих заходів у межах всієї освітньої системи, а варіативність дозволила би відбирати й підтримувати найбільш життєздатні форми. Врешті-решт відродження класичних університетів як оплоту демократії стало би фактором більш швидкого просування України на шляху створення громадянського суспільства.

Колись В.І.Вернадський сказав так: “Той рух, що призводив до автономної російської школи у 1804, 1863, 1905рр., призведе до неї знову за перших-ліпших сприятливих обставин”. Хочеться сподіватися, що такий час настав. І, можливо, завдяки нашим зусиллям хтось із вихованців університету скаже, як сто років тому: “Горда самостійність університетської колегії завжди складала головну міць та силу університету”.

Література:

1. Вальтер А.П. Мнение об изменении университетского устава 1863 года // Русский вестник. – 1873. – № 12.
2. Вернадский В.И. Публицистические статьи. – М., 1995.
3. Виноградов П. Г. Учебное дело в наших университетах // Вестник Европы. – 1901. – Кн. 10.
4. Воробьев В.А. К истории наших университетских уставов // Русская мысль. – 1905. – №12.
5. Гиляров-Платонов Н.П. Университетский вопрос. (“Современные известия”, 1868-1884 гг.). – СПб., 1903.
6. Евлахов А.М. Бюрократическая наука (К вопросу о замещении унив. кафедр). – Ростов н/Д, 1915.
7. Замечания на проект общего университетского устава императорских российских университетов. – СПб., 1862. – Ч.1-2.
8. Зелинский О. Университетский вопрос в 1906 году // Журнал министерства народного просвещения. – 1906. – Ч.4. – № 8, отд. 4.
9. Иванов А.Е. Высшая школа России в конце XIX – начале XX века. – М., 1991.
10. Кавелин К.Д. Свобода преподавания и учения в Германии // Собр. соч. – СПб., 1899. – Т.3.

11. Кауфман П.М., фон. Новый университетский устав // Журнал Министерства народного просвещения. - 1909. - Ч.22. - № 7, отд.4.
12. Лейкина-Свирская В.Р. Интеллигенция в России во второй половине XIX.века. – М., 1971.
13. Линниченко И.А. Проект нового университетского устава. – Пг., 1916.
14. Любимов Н.А. Мой вклад: Ст., зап., чтения, заметки. Т. 1. Университетский вопрос. – М., 1881.
15. Модестов В.И. Университетский вопрос // Наблюдатель. – 1882. – № 2.
16. Общий устав императорских российских университетов. – СПб., 1863.
17. Общий устав императорских российских университетов. – Харьков, 1884.
18. Ответ Совета императорского Харьковского университета на вопросы, предложенные министерством народного просвещения, об изменении устава 1884 года. – Харьков, 1901.
19. Петражицкий Л.И. Университеты и наука: Опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования. Т. 1. – СПб., 1907.
20. Пирогов Н.И. Избр. пед. соч. – М., 1985.
21. Посохов С.І. Образи університетів російської імперії другої половини XIX – початку XX ст. в публіцистиці та історіографії. – Харків, 2006.
22. Пуришкевич В.М. Материалы по вопросу о разложении современного русского университета. – СПб., 1914.
23. Ряппо Я.П. Об управлении высшей школой // Путь просвещения. – 1924. – № 4 – 5.
24. Симоненко Г.Ф. Возможно ли возрождение наших университетов при сохранении в них нынешней системы преподавания. – Варшава, 1901.
25. Тимирязев К.А. Академическая свобода: (Мысли вслух старого профессора) // Тимирязев К.А. Наука и демократия: Сб. ст., 1904 – 1919 гг. – М., 1963.
26. Трубецкой С.Н. Татьяна день // Собр. соч. – М., 1907. – Т. 1.
27. Харьковский государственный университет, 1805 – 1980: Ист. очерк. – Х., 1980.

28. Щетинина Г.И. Идейная жизнь русской интеллигенции: конец XIX – начало XX в. – М., 1995.

29. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на путях реформы: шестидесятые годы XIX века. – М., 1993.

ПРИМІТКА

¹ Ще на початку XX ст. автори праць з університетського питання вважали "значним злом сучасного академічного життя надзвичайну спеціалізацію університетського викладання", висловлювалися проти надто ранньої спеціалізації, "яка дає ремісників, а не вчених і тим більше не вчителів". Такий погляд був визначальним. У довіднику для абітурієнтів 1917 р. зазначалося, що з університетів "не виходять ані вчителі, ані адвокати, ані судді, ані інші чиновники, але вони випускають у життя людей, які отримали юридичну, математичну, філологічну та іншу освіту, які, присвятивши себе відповідній діяльності, повинні швидко зорієнтуватися в своїй галузі й зуміти скористатися для практичної діяльності набутими теоретичними знаннями".

Стив ФУЛЕР

ЩО РОБИТЬ УНІВЕРСИТЕТИ УНІКАЛЬНИМИ? ОНОВЛЕННЯ ІДЕАЛУ ДЛЯ ДОБИ ПІДПРИЄМНИЦТВА.

1. Вступ: Університет – ідея, час якої вже настає

Доля університету багато в чому залежить від осмислення його історії. Дві точки зору на цю проблему, особливо поширені зараз, не можуть упоратися із завданням сприяти розвитку цієї ідеї в XXI столітті. Перша полягає в тому, що університет має зробити неможливе, а саме, подолати численні гріхи цивілізації, одним з яких є тривале закріплення влади за правлячою елітою. Інша, більш терпима точка зору, наголошує на тому, що університет як установа, що існує вже років 900, застарів за своєю ідеєю і на даний момент бере на себе занадто багато функцій, кожна з яких була б виконана краще окремими інституціями. Ці два погляди на історію університету є далеко не оригінальними. Про ще дві інституції того ж гатунку, а саме, про церкву та державу, в наші часи судять так само. Так що університет опинився принаймні у гарному товаристві!

Я вважаю, що обидва погляди на історію університету є занадто песимістичними. (До речі, про церкву і державу я б сказав те саме). Взагалі-то впродовж своєї історії університет таки зробив значні кроки для досягнення свого ідеалу. Але в чому полягає цей ідеал? Просто, але по суті грандіозно це можна сформулювати так: зробити знання широкодоступним суспільним благом. Звичайно, хтось може зауважити, що це і робить університет підприємницькою організацією. Про цей ідеал я говоритиму в наступному розділі, а перед цим маю зауважити, що вже не вперше університет сприймають або як абсолютне зло, або як застаріле і вже не потрібне благо. Такі філософи XVIII століття як Вольтер, Руссо і Дідро були серед тих, хто хотів

передати навчальні і дослідницькі функції університету окремим інституціям, щоб застарілі тенденції не стримували розвиток нових поглядів. Із часом цю ідею втілив Наполеон I. Наслідки його вчинку лякали французьку академію ще два століття потому, і можливо дали поштовх великому антиуніверситетському рухові нашого часу, якому Жан-Франсуа Ліотар дав назву "ситуація постмодерну".

Але виникає питання: чи не мав би університет бути головною рушійною силою, але аж ніяк не ворогом, Просвітництва? Так, у тому разі, якщо ми хочемо створити людей, які мислять незалежно, як ті ж самі філософи, на відміну від слідування їхнім порадам. Такий шлях обрали німці, і особливо після того, як у XIX столітті цю ідею перейняли в США, історія університету в усьому світі розповідається з німецької точки зору. А відповідно до неї, університет постає не як інституція, що розвиває і закріплює традиції релігійної еліти (а саме в цьому сенсі він демонізувався французьким просвітництвом), а як продовження секулярної освіти, орієнтованої на дослідницьку діяльність. Я поділяю ці погляди. Але важливим є те, що захисники університету навчилися залучати не- або навіть яскраво антиуніверситетські форми знання і ставати ще сильнішими. Так, коли Вільгельм фон Гумбольдт перезаснував Берлінський Університет згідно з засадами Просвітництва у 1810 році, він не збирався просто просунути університет на ринок, де в нього з'явилися нові конкуренти, такі як Французький політехнічний університет і Гран Еколь. Звичайно, частково він втрутився у наполеонівську реформу. Але не можна забувати і про те, що він зробив університет місцем, де могли отримати притулок усі форми знання, в тому числі і ті, що кидали виклик загальноприйнятим суспільним нормам.

Варто згадати, що провідною дисципліною того періоду – яскравого зразку *Wissenschaft* – була свого роду критико-історична теологія, яку потім розвинув Маркс, демістифікувавши Біблію і впровадивши свій зразок демістифікації політичної економії. Ідея академічної свободи трактувалася у двох аспектах: не лише як захист дослідника в його слідуванні за істиною, хоч би куди вона вела, навіть якщо відкриття перевернуть усталені

погляди, а й захист студента (або широкого загалу) від обов'язкового прийняття відкриттів дослідника як істини в останній інстанції. Така свобода встановлювалася завдяки закріпленню за викладачами посад в університеті, з одного боку, і мобільністю студента, який міг міняти не лише своїх учителів, а й кампуси. Зрозуміло, що це було до часів плати за навчання і дослідження. Це відсилає нас до центральної проблеми того, що можна називати самореалізацією університету, а саме то того, як показати, що він справді просувається у виконанні своїх основних завдань.

2. Ідеал: університети, що виробляють знання як суспільне благо

Основна ідея цієї роботи може бути коротко викладена в такому слогані: університети виробляють знання як суспільне благо, що творчо руйнує символічний капітал. Вираз "творча руйнація", звичайно, є алюзією на впроваджене Джозефом Шумпетером класичне визначення підприємництва як катализатора реконфігурації ринків, що у свою чергу підвищує здатність суспільства виробляти багатства. Але спочатку розглянемо "соціальний капітал" і "суспільне благо" як протилежні терміни. Наступні рядки розкривають їхню опозицію:

- Соціальний капітал виробляється само-організованими групами, які отримують від нього і найбільші переваги.

Але він може призвести до падіння держави.

- Суспільні блага виробляються державою, тому що їх продукування ні для кого окремо не є нагальним, хоча майбутні переваги отримують усі.

І це вже може призвести до падіння ринку.

Поняття і соціального капіталу, і загальних благ є новим кроком у системі політичної економії, позаяк є визнанням того, що деякі речі, котрі високо оцінюються і вимагають зусиль для своєї реалізації, не підпадають під класичне визначення блага економічного. Наприклад, в якості блага їжі завжди недостатньо, і вона є приватною в технічному та економічному сенсі: з одного боку, їжі існує обмежена кількість, відповідно, що більше людей її отримають, то менше отримає кожен окремо; з іншого боку, якщо я маю їжу, то хтось її не має. Але жодна з цих умов не

придатна, коли ми говоримо про знання: важливість знання не зникає від того, що воно належить багатьом, і ніхто не має від нього відмовлятися, щоб інші мали змогу ним завладіти.

Але, звичайно, лише фраза про те, що на знання не поширюється класичне визначення економічного блага, ще не надає йому позитивної ідентичності, давайте уточнимо, що ще ми можемо додати, щоб її окреслити. Іншими словами, твердження, що знання, на відміну від їжі, не є ані обмеженим, ані приватним, ще не говорить про те, що його існує аж забагато і воно загальнодоступне. Знання може бути об'єктом так званих "обмежень та приватностей другого порядку". Наприклад, якщо слідувати Фреду Гіршу, знання є "позиційним благом", чия цінність пов'язана з тим, які переваги воно надає власникові. Тому поширення знання можна порівняти з інфляцією на валютному ринку. Ситуація, коли дорожче буде виключити, ніж включити нових фрі-райдерів з доступу до нового знання, свідчить лише про те, що важко окреслити межі ринку знання і визначити, хто на ньому присутній, а хто ні – бо не всі на ньому присутні.

І перехід від "не обмежений" і "не приватний" до "надлишковий" і "публічний" вимагав змін, ідею першої з яких виразив Пол Семюелсон ще у 1950-х роках під час хвилі академічної інституціоналізації кейнсіанської моделі економіки соціального спрямування. Семюелсон виступав проти твердження, що позаяк виробництво таких загально корисних благ як охорона здоров'я та освіта, не є цікавим з точки зору ринкової економіки, то це виправдовує монополію, накладену на них державою, користуючись якою, вона має право підвищувати податки.

Але такі дискусії часто не витримують критики, бо, як і більшість економістів, Семюелсон не провів емпіричного дослідження, яке продемонструвало би спосіб вироблення знання. Упродовж історії людства знання отримувало більше влади саме завдяки нестачі і приватній належності, що і виражається поняттям "еліти". Хоча завжди знаходилося місце і для протилежної думки, яка особливо добре виявлялася за часів Просвітництва у державних навчальних закладах і полягала в тому, що саме універсалізація знання може стати фактором, який врівноважив би тенденцію сліпої довіри до авторитету. Не витримує критики вихідна позиція аргументації Семюелсона. Не відрізняючись від

інших економістів, Семюелсон вважає суспільні блага чимось, що завжди чекає на своє втілення, роблячи припущення, що їхнє існування вже підтверджує їхню функціональність, яка і має забезпечити їхнє виживання. Він не просто не зміг передбачити розплавлення соціальної держави. Він не мав критикувати саму ситуацію існування суспільних благ – що століттям раніше зробив Джон Стюарт Мілль (хоч і не окресливши детально стан справ) – у термінах рекомендації існування того, що ще мало бути докладно перевірено. Він просто захистив позицію, яка вже набула статусу кво. (Альберт Гіршман розвинув цю думку до цікавого ефекту, показавши, що навіть якщо аргументи “невидимої руки” щодо капіталізму зараз звучать, як і у XVIII столітті, тим не менш, вони вже мають зовсім інше політичне забарвлення, котре залежить від часу їх виникнення. Адам Сміт і Фредерік Гайек висловили б схожу думку, але перший був реформатором, чий успіх відобразився в майбутньому консерватизмі. Якщо висловитися більш узагальнено, маємо зазначити, що “економіка” стала превалювати над “політичною економією”, коли ця дисципліна зосередилася на дослідженні того, що є, нехтуючи тим, що має бути.)

Ідея соціального капіталу постала в 1980-х роках як відповідь на фіскальну кризу соціальної держави, особливо на нездатність багатства зростати настільки швидко, щоб бути спроможним забезпечити потребу держави в податках (у політично прийнятних рамках), які покривали б витрати на належне забезпечення доступу населення до загальних благ, на котрі воно все більше розраховувало. З іншого боку, такі “просунуті” установи як Світовий Банк зверталися до концептуального пояснення того, як країни без досвіду соціальної держави досягали рівня економічної і соціальної незалежності. Ідея полягає в тому, що соціальний капітал, користуючись висхідним методом, досягає тих самих результатів, що і держава за використання нисхідних. Однак ці дві концепції радше конкурують – одна намагається замінити іншу – ніж є функціонально однаковими. Важливо, що соціальний капітал винагороджує лише тих, хто бере активну участь у його формуванні (і своїм успіхом залучає інших у цей процес), у той час як суспільні блага доступні всім, незалежно від зробленого внеску. З цієї точки зору позиція університету унікальна – принаймні я так вважаю. Його “підприємницька діяльність” полягає у перетворенні

соціального капіталу на суспільні блага. І дійсно, класичний приклад Університету Гумбольдта з його переплетенням дослідницьких і викладацьких функцій, може розглядатися як приклад, створений спеціально для цього.

У наступних тезах викладено цикл креативної руйнації, який я маю на увазі.

Дослідження як творець соціального капіталу:

- Ті, що роблять інвестиції в дослідження – і дослідники, і грантодавці – отримують від нього користь в першу чергу.
- Вироблене ними знання стає джерелом переваги на ринку, або так званою “позиційною перевагою”.
- Треба докласти ще більших зусиль (пов’язаних з рентами, гонорарами та виплатами), щоб дослідження стало доступним широкому загалу.
- Через це зазвичай зменшується перевага інвесторів на ринку.

Навчання як руйнівник соціального капіталу:

- Навчання знецінює перевагу дослідника, оскільки дозволяє іншим користуватися набутих знанням і долати його.
- Це “надає сил”, знищуючи ігнорування, яке дозволяє іншим боротися з владою.
- І це створює стимул для нових досліджень, які продукують нові джерела соціального капіталу.

Але тут постає питання: що потрібно для того, щоб знання стало загальнодоступним благом? Треба виконати дві умови. По-перше, необхідне місце, де б дослідник міг транслювати своє дослідження в загальну освітню систему. По-друге, необхідна політика примусового залучення більшої частини людей до освіти, щоб за знанням не закріпився статус інтелектуальної власності. Іншими словами, необхідна обов’язкова програма навчання вільним мистецтвам поряд зі спеціалізованою і професійною освітою. Це і є епістемологічним ядром “стверджувальної дії”. Я вже детально розкрив друге твердження у своїй доповіді для ЮНЕСКО, тому зосереджуся на першому.

Серцем модерного університету – після перевідкриття, здійсненого Гумбольдтом, – стала програма, що включає і навчання вільним мистецтвам, співвідношення яких із життям є ширшим за кваліфікації, навіть якщо вони мають академічний

характер. Програма є навчальним простором, який несе специфічне смислове навантаження і готує людину до громадянства, завдяки якому особа ідентифікує себе не лише з родиною чи містом, а і з нацією, яка у ширшому розумінні втілює і людство. Коли говориться про захист чи протистояння ідеї університету, мається на увазі саме це. Це характеризує університет як унікальну інституцію, адже наразі нема інших претендентів, які б могли постачати знання в надзвичайно фрагментованому світі за умов низького контролю з боку держави. Такий поворот легко призводить до висновку, що університет застарів. Але я збираюся опиратися такому висновку.

Визначення сучасного університету можна знайти вже біля його середньовічних витоків, особливо у протистоянні “Майстрів”(Оккам) і “Докторів” (Аквінат). У той час як перші наголошували, що завданням знання є відкривати в людині розум і покращувати здатність до дій, другі акцентували увагу на здатності навчання впливати на суспільний лад. У такому формулюванні ідея вільного навчання мала підривний характер, бо розвивалася в Європі, яка на той час уже набула вигляду чітко окреслених національних держав, котрі і характеризують епоху модерну. У цьому розумінні Доктори досягли набагато більшої автономії, ніж сучасні бюрократи, часто слугуючи коліщатками, що підтримували мир в регіоні. Зараз це легко забувають, коли ідея вільної освіти як підготовки до більш загального розуміння громадянства вважається не стільки підривною, скільки витонченою, ба навіть опікунською – наприклад, у поглядах Габермаса, натхненного Кантом, який би погодився з Гумбольдтом, що європейське громадянство готує людину до світового.

Хоч як дивно, думка про те, що університет сфокусований саме на ідеї вільної освіти, завжди була хиткою, якщо не ілюзорною. Перебуваючи у контексті світової історії, установи вищої освіти завжди штовхали в двох протилежних напрямках, і зараз ситуація та сама. З одного боку, завжди існував імпульс до езотеричного навчання, з іншого – до знання для управління. З цієї точки зору, вільну освіту можна розглядати як елемент, який гармонізує ці дві тенденції в процесі колективізації і демократизації, що відображається в університеті як установі, котра бере участь у справі творчої руйнації соціального капіталу. Тут маю зауважити, що цей процес почався вже на ранніх стадіях розвитку

західної цивілізації, адже вже Платон у своїй Республіці писав, що майбутні філософи-королі мають провести двадцять-тридцять років у вивченні езотеричного перед тим, як отримати повноту влади в полісі. Фактично, це мало дозволити абітурієнтові зрозуміти, що світ дуже відрізняється від того, що думають *hoi polloi*. Платон у жодному разі не вбачав завданням езотеричного навчання скерування правителя від адміністрування до самовизначення. Він був ярим противником вільної освіти.

Ілюзорність вільної освіти може бути віднайдена в грецькій, мусульманській і християнській освіті домінуючою над правовими засадами університетів як автономних корпорацій XII століття. Я наводжу ці приклади, бо вони можуть підвести нас до поглядів, до яких ми легко можемо повернутися, якщо полишимо ідею університету як інституційного ідеалу:

(а) Грецький: у діалогах Платона Сократ описаний як людина, котра вважає, що істина доступна лише тим, хто здатен піддати свій розум суворому дисциплінуванню, в той час як його опоненти, софісти, пропонують доступ до можливо менш повної версії істини – але тієї, що краще слугує суспільним потребам – і може легко бути придбана на ринку.

(б) Мусульманський: Аверроес стверджував, що життя чистого запитування завжди доступне невеликій кількості людей, бо очевидним чином сповнений протиріч характер Корану буде постійно спокушати кожного; в той же час Аль-Газалі вважав, що саме невідповідності в цій священій книзі є основою віри, а тому про них мають знати, адже саме вони розмежовують розумові здатності Аллаха і людини.

(в) Християнський: П'єр Абеляр дотримувався поглядів, що істина постає саме у віднайденні і розв'язанні протиріч в авторитетних текстах, а це означає, що студенти мають перевершувати викладачів у доступі до істини; а Бернар Клервоський вважав, що істина передається в різних медіумах і більше притаманна писемності, у той час як більшість людей мислять образно.

Я опишу сучасні приклади, які можуть продемонструвати, як у недалекому майбутньому може зникнути загальний ступінь бакалавра, що довший час був основою "вільної освіти":

(а) Ви передбачаєте дуже обмежену кількість місць для людей, що хочуть отримувати знання заради нього самого, а всі інші

відводите для спеціальностей, які користуються високим попиту на ринку.

(б) Те саме, що і (а), лише з акцентом на тому, що в навчанні ви наголошуєте на цінності невідповідностей – або плюралізму – світу, в якому вони живуть, радше ніж на його єдності.

(в) Ви релятивізуєте різницю між елітним і масовим навчанням, зводячи їх лише до майбутніх функцій, які ті потім будуть виконувати в суспільстві.

Звичайно, кожна інституція, що декларує такі принципи у своїй місії, заслуговує на те, щоб специфікуватися як елітарно-орієнтована чи масово-орієнтована установа. Тоді в чому ж превалює модерний університет, який було так важко заснувати і який ми зараз можемо настільки легко втратити? Відповідь знаходиться в точці перетину інтересів, які виявилися необхідними впродовж XIX-XX століття, але не довше, із занепадом національної держави як носія ідеї “суспільства”, про загибель якого вже у 1987 році повідомила Маргарет Тетчер:

- Держава намагалася об’єднати всередині фізично-окресленого регіону людей різних національностей.

- Для здійснення цього найкращою ідеологічною стратегією, яка отримала філософську підтримку від традиції німецького ідеалізму, стала узгодженість інтересів як вихідного універсального постулату для людства. В галузі освіти це символізувала “загальна програма”. Вона водночас і заспокоювала всіх присутніх, коли її приймали, і давала привід виключеним скаржитися на несправедливість.

- Так ідея “загальної програми” або “загальної освіти” сама створює свою протилежність, тому що університет не чує її запитів.

- Але національні держави, що так пишаються своїми ліберальними демократіями, не можуть уникати цих нарікань, бо вони вражають фундамент їхньої легітимності, і освітні лідери продовжують запроваджувати “позитивну дискримінацію” і “стверджувальну дію”, незважаючи на спротив соціальних груп.

- Ба більше, можна досягти прямого ефекту від наполягання на здійсненні невдячної роботи зі створення ще ширшої програми загальної освіти – це може створити єдиний, хоча й непрямий шлях розуміння нашої загальнолюдської вдачі.

Всі ці інтереси розбили ідею знання як суспільного блага, як необхідної політичної та економічної ідеї. Зараз ми побіжно

оглянемо, як розкривалася ця ідея впродовж останньої чверті ХХ століття.

3. Теоретизація сучасних реалій: так зване “нове виробництво знання”

У попередньому розділі я відзначив, що незахищеність суспільних благ – не лише знання – бере початок з фіскальної кризи соціальної держави 1970-х років, яка досягла піку в 1980-х, із більш загальним занепадом соціалізму по всьому світі. Період швидко визначили як “пост-”, зазвичай “пост-індустріальний”, але іноді і як “постмодерний”, хоча конкретно цей термін має дуже багато значень. Двоє американських соціологів, Деніел Белл і Едвін Гулднер, висловили протилежні погляди, виходячи з однакових засад, які потім також були заміщені. Хоча за їхнього життя їх обох вважали центристами в політиці (причому Белл тяжів до правого, а Гулднер – до лівого крила), згідно з сучасними поглядами і Белл, і Гулднер вважалися б лівими, позаяк виступали за подовження існування соціальної держави. Їхні погляди розділила відповідь на питання, чи є соціальна держава лише перехідним етапом на тривалому шляху до соціалізму. Белл вважав, що фіскальна криза матиме противагою не прискорення колективізації економіки за радянською моделлю, а буде стабілізована спритнішою інтелектуальною версією бюрократії розвинутих демократій, передбаченою ще Максом Вебером. За його баченням, “суспільство знання” набувало ускладненого публічного адміністрування. Гулднер дотримувався таких самих поглядів, але також вважав, що, якщо більша частина суспільства буде опосередкована цією, заснованою на знанні, діяльністю, бюрократам буде важче гнути свою лінію. Їх буде вичавлено з багатьох суспільних сфер, а їхні обов’язки стануть вузько-спеціалізованими, що, у свою чергу, стане підставою для багатьох навмисних і ненавмисних конфліктів, провокуючи більш глибокі суспільні перетворення.

Ані Белл, ані Гулднер не передбачили занепаду соціальної держави і того, що рушійною силою суспільства знання стане ринок, а не держава. Це передбачив Жан-Франсуа Ліотар, з яким і асоціюється термін постмодернізм. Різниця між усіма цими мислителями розкрита в Таблиці 1. Їхні відмінності можуть бути

коротко сформульовані так: Ліотар із відкритою душею зустрів те, що могло статися з соціальною державою і те, чому опиралися і Белл, і Гулднер, наголошуючи на нормативному універсальності, який обидва вони поділяли разом зі спільною впевненістю в соціальному плануванні.

До чого він ставиться	Негативно?	Позитивно?
Деніел Белл (Прихід постіндустріального суспільства", 1973 р.)	"Накопичувальна криза" ментальності: соціальна держава розглядається як величезний буфер між капіталізмом і соціальним порядком	Технократів "третього сектору", які володіють інформаційними технологіями, щоб опосередковувати наявну соціальну несправедливість
Едвін Гулднер ("Майбутнє інтелектуалів і постання нового класу", 1979 р.)	Спеціалізації, надання переваги вищій освіті, досліджень за контрактом: зречення публічної інтелектуальної відповідальності	Недолугого "нового класу", який стверджує, що говорить за всіх, коли його інтереси розкриваються в ідеологічних дискусіях.
Жан-Франсуа Ліотар ("Ситуація постмодернізму", 1979 р.)	Переважного закриття дискурсування шляхом метанаративу та ідеальної мовної ситуації, з яких обидва напрями асоціюються з університетом.	Незацікавленість у розповсюдженні запитів, які затемню- ють ідеал епістемологічної автономії та інструменталізму.

Табл.1: Що станеться з інтелектуальним життям, якщо капіталізм не зникне? ("суспільство знання").

Найбільш тривала легітимність наукової політики, передбачена Ліотаром, була гарантом його історичної перспективи у розрізненні між знанням Модусу 1 і Модусу 2. На перший погляд здається, що вся різниця між цими модусами полягає в тому, що в першому разі знання рухається всередину, а в другому назовні. Тому можна уявити, що запит у першому разі спрямовується тими, хто його безпосередньо виробляє, як це відбувається у Куна, завдяки чому науковці мають можливість розв'язувати задачі в рамках однієї теоретичної рубрики і методологічних побудов.

На відміну від цього, в Модусі 2 запит спрямовується споживачами знання, такими як керівництво плануванням досліджень, відповідальне перед законодавчою владою держави, або, якщо не держава є головним власником акцій, то змішаною групою публічних і приватних клієнтів, що підштовхують виробників знання в різних напрямках.

Зазвичай відмінність між Модусом 1 і Модусом 2 вважалась історично зумовленою. Але наразі важко віднайти точні кордони переходу домінування від Модусу 1 до Модусу 2: чи це сталося наприкінці Холодної війни? Чи наприкінці Другої світової, чи під час піднесення Німеччини на початку ХХ століття? Або під час піднесення Франції на початку ХІХ? І таке інше. Зараз безпечніше сказати, що Модус 1 і Модус 2 є взаємодоповнюючими у процесі вироблення знання, і в різних пропорціях присутні в різних часах і місцях.

Коли ця дуалістична концепція вперше була презентована в 1994 році, університет був помітний лише своєю відсутністю. Можна зауважити, що Модус 1 був значно меншим за університет – у кращому разі академічна дисципліна чи дослідницька сітка – а Модус 2 був набагато більшим, чи принаймні просто відрізнявся від університету. Ті, хто створив цю концепцію, намагалися якось позбутися цього браку в наступній роботі 2001 року, яка називалася “Переосмислюючи науку” і визначала університет як “агору” суспільства, названу на честь місця в Афінах, де водночас відбувалися і політичні дебати, і уклалися бізнесові угоди. Це означає, що університет визначається радше як фізичний простір, ніж як концептуальний; те, що раніше вважалося інституцією зі своїми цілями та ідеалами, зараз є вихолощеним до машини для різного роду угод. Таким звичайно є дух, в якому ми маємо радо прийняти прихід другого модусу вироблення знання. Таке вихолощення часто видається за розкриття істинного призначення університету і ліквідує в суспільстві обмеженість уявлення про легітимне знання. Саме це Ліотар і мав на увазі під терміном “стан постмодерну”.

Можливо, головною в концепції підходу, заснованого на модусах, є ускладненість висвітлення необоротності переходу між Модусом 1 і Модусом 2. У п'ятому розділі своєї книжки “Правління науки” я вперше критикував ускладненість як “пост-

просвітницьку академічну ідеологію”, стверджуючи, що уявне підґрунтя, згідно з яким ускладненість є характерною унікальною ознакою нашого часу, є фальшивим чи як мінімум здатним до обернення. В цьому контексті я розрізнив “інтермедіацію”, через яку сучасний світ видається складнішим, і “дезінтермедіацію” яка могла б обернути ці тенденції. Я демонструю різні сенси ускладненості, яких можуть стосуватися ці дві тенденції, у Таблиці 2. Треба наголосити, що в деяких випадках дезінтермедіація вже сталася. Наприклад, дезінтермедіація в коледжах проявляється в тому, що більшість ускладненої академічної літератури залишається непрочитаною.

Тип ускладненості	Інтермедіація	Дезінтермедіація
Економічна	Висока концентрація ресурсів робить зміну необерненою	Не сприяти дорогим дослідженням, або встановити ліміт на взаємозамінність
Функціональна	Академічні кола регулюють соціальне відтворення через надання посвідчень	Академічні кола відмовляються від видачі посвідчень або встановлюють податок для вільних мистецтв
Часова	Перебільшене історичне значення переходу від Модусу1 до Модусу2	Модус1 і Модус2 – два боки одного оберненого розвитку
Колегіальна	Парадигма: колеги є медіаторами твого світогляду	Рух: реальність є медіатором твого ставлення до колег

Табл. 2 Конструювання і деконструкція “ускладненості” знання в суспільстві.

4. Університет як підприємництво

Перше, що треба відзначити, говорячи про підприємництво, це траєкторію його кар’єри в історії економічної думки, пов’язану з тим, що до такого роду діяльності почали позитивно ставитися менше ніж століття тому. Класична економічна думка, на взірць

Адама Сміта, вважала, що підприємництво є результатом безнадійної ситуації виробників, які втратили усі переваги, якими вони, чи радше їхні предки, користувалися на ринку. Таке могло статися через те, що інші виробники почали постачати товари на ринок за меншою ціною, або ринок уже просто переповнився такими товарами. З цієї точки зору, підприємництво видається небажаним злом, причому що серйозніше фірма ставиться до інновацій, то бажанішим стає це зло. Так, стратегії “зовнішнього джерела” надається перевага з інвестицій у дослідження і розвиток перед внутрішнім, якщо тільки в когось нема серйозної причини вважати, що його власна інновація створить прибутковий ринок.

Такий непевний статус підприємництва пов'язаний з мірою непередбачуваності, яку воно вводить і яка підриває стабільність ринку. Ця непередбачуваність підтримується спекулянтами. Вони намагаються ввести в оману один одного з приводу того, як саме вплине нововведення на ринку. Звичайно, що більше підприємців вийде на ринок, то більша вірогідність, що більшість їх зазнає невдачі. Це означає, що більший відсоток грошей піде не на самі товари, які потім потраплять до споживачів, а на віртуальні продукти, які на ринок ніколи не потраплять. Тут варто згадати, що для Сміта ринок, котрий сам себе регулює і на котрому перебувають різні продавці, що виробляють товари і послуги, був психологічно підірваний державною лотереєю, яка стимулювала витрати і змусила споживачів промінати прислів'я “краще синиця в руці” (тобто прибуткова зайнятість) на “а раптом” (тобто на примарний шанс життя в дозвіллі).

Таке негативне ставлення до підприємництва починає змінюватися на початку XIX століття, коли одного разу Давід Рікардо, який і сам був спекулянтом, помічає, що неблаганне зменшення природних ресурсів, які існують в обмеженій кількості, вимагає регулярної підприємницької активності, щоб хоча б забезпечити синтетичні заміники природних благ, від яких залежав ринок. У світлі цієї систематичної вимоги Маркс ставиться до так званих “провідників індустрії” свого часу як до машин для посилення капіталу, що перебуває в постійному пошуку розширення старих ринків і відкриття нових. Частково в руслі Марксової концепції Торстейн Веблен пророчо зрозумів, що останньою межею для підприємництва буде винахідливість у

пошуку ліпших засобів заміників людської праці. (Наше суспільство знання пришвидшило цей процес більш широким застосуванням “експертних систем” і “управління знанням”). Лише перед початком Першої світової війни Ленін стверджував, що підприємництво є візитною карткою імперіалізму, а молодий Джозеф Шумпетер уперше визначив підприємництво в позитивних термінах. Особливо ця оцінка стосувалася ринкового імпульсу до творчості, характеризуючи його (ринку) конфігурацію.

Шумпетер, можливо, найкраще зрозумів, що підприємництво вимагає нововведень одразу на двох рівнях: по-перше, на рівні продукту, по-друге, на рівні стандарту, який визначають як пропозиція, так і потреба. Коротко кажучи, підприємці змушують вас хотіти саме того, що вони можуть запропонувати. Вони переводять порівняльну перевагу в суперницьку. Ці дві переваги не є одним і тим самим: перша означає, що ви робите щось, чого інші не можуть; друга свідчить те, що ви виробляєте є більш бажаним, аніж те, що виробляють інші. Для Шумпетера Генрі Форд був блискучим підприємцем не лише тому, що він розробив новий вид транспорту, а й тому, що привабливість його продукту змінила ставлення людей до потреби, яку він мав задовольнити. Автомобіль не просто заступив карету: він зробив революцію в ідеї транспорту.

Маючи на думці цю історію підприємництва, повернімося до відомого, здійсненого Бартоном Кларком, дослідження п'яти північноєвропейських інститутів, які вважаються “підприємницькими університетами”. Що мене в них найбільше вражає, так це зосередженість на засобах, а не на досягненні кінцевої мети. Занепад соціальної держави в 1980-х роках віддав ці інститути на поталу більш загальним ринковим силам, аніж ті, до яких вони звикли. Незважаючи на відмінності у шляхах розвитку, всі вони сприйняли стратегію, яка об'єднувала університетське управління, без відчуження його традиційної академічної клієнтури, в основному завдяки віднаходженню нових джерел фінансування і перерозподлу їх по інститутах. Вони зміцнили свою незалежність від держави, що ставала дедалі слабшою, стаючи самі соціальними державами. Кларка вразив успіх такої стратегії, спрямованої на виживання, але його погляд охопив дуже вузьку територію. Людина майже відчуває, як наприкінці навчання вона зітхає з полегшенням від того, що університети зберегли свою автономію.

Проте тенденції, помічені Кларком, можуть бути розглянуті на ширшому ґрунті, завдяки чому легкість, з якою університети знаходять нові грошові надходження, включатиме в себе абсорбацію університетом функцій соціальної держави в ширшому розумінні. Особливо це важливо, коли ми говоримо про сукупність ролей, яку передбачає університет – від охорони здоров'я та економічного розвитку до акредитації шкіл і закладів професійної освіти – їхні природні суперники виглядають радше як держави, ніж як фірми. Ба більше, якщо ми звернемося до історичної перспективи, побачимо, що Кларк міг просто зафіксувати відхилення маятника, позаяк багато функцій соціальної держави раніше виконувалися, хоча і несистематично, і університетами-попередниками, особливо на рівні організації індустріального розвитку та кредитування здоров'я, а також забезпечення освіти для ширших кіл суспільства. (Справді, зараз у країнах третього світу, де держава є слабкою, університети, які часто залишилися ще від імперських часів, зазвичай передбачають деякі функції соціальної держави. В цьому контексті можна також побачити руку таких вдалих університетів-підприємців як Гарвард, які розповсюджують свою експертизу, наприклад, через Інститут інтернаціонального розвитку). Не дивно, що розповсюдження університетів стало універсальною рисою експансії держави – і так само університети опиняються на лінії фронту, коли держави починають взаємодіяти.

Насамкінець важливо також розрізняти типи підприємництва, в яких можуть брати участь університети. Часто фраза "підприємницький університет" стосується дій окремих членів факультету чи команд, які є дуже успішними у грантуванні своєї діяльності, в основному, завдяки продажу своїх знань (досліджень або навчання) певним клієнтам у публічному і приватному секторі. Але така форма підприємництва може бути руйнівною для цілісності університету, якщо підприємництво відсутнє на рівні всієї інституції на зразок тієї, яку розглянув Кларк. У цьому контексті головним і унікальним продуктом, який продає університет, є він сам, цілісність, яка вимагає єдності досліджень і навчання, а також провадить регулярний перерозподіл фондів від більш заможних до бідніших частин кампусу для надання можливості колективним вимогам рухатися швидко і єдиним фронтом. У своїй роботі для ЮНЕСКО я вжив відлякуючий термін

“академічний цезаризм”, щоб описати ідеальний тип такого університету-підприємця, якому може знадобитися утримання в собі фракцій, – якщо не фрагментраного управління факультетами, то принаймні звертання час від часу до колишніх студентів як до духовних і матеріальних акціонерів інституту, котрі врівноважили б думки членів факультетів, що часто прагнуть мислити від імені цілого. Наразі існує загрозлива тенденція втягнення університетів до сфери бізнесу, запозичення його теорій і практик управління. Головною проблемою цієї стратегії є те, що менеджери зі сфери бізнесу часто вміють чудово продавати окремі блага, але не цілісні концепції. Це впливає з ідеї корпорації як захищеного правовим чином колективного підприємства. Воно зараз більш плинне і менш захищене, ніж було протягом 200 років. Але це не зупиняє стабільної тенденції заповнення ринку інноваційною продукцією. Навряд чи це є сприятливою моделлю управління університетом.

5. Висновок: потреба в адекватній університетській метриці

“Ви будете судити про них за плодами їх”, – ніколи більш точні слова про підприємництво не лунали в університеті. Але якою має бути підстава судження? За якими критеріями ми визначимо, впоралися університети зі своїм завданням чи ні? Шумпетер помітив, що інновація включає і продукт, і стандарт. У цьому висновку ми звернемося до практичного підґрунтя встановлення відповідних стандартів для університету. Тоді підприємницька стратегія є простою: ви виробляєте попит у конкретному сенсі, підвищуючи цінність того, що ви вже найкраще робите, на відміну від того, щоб намагатися стати кращими в тому, що вже оцінили. Наприклад, у той час, як деякі організації можуть обійти університет у навчанні або в дослідженні, університети найкращі в їхньому поєднанні. Підприємницьким викликом є мета показати, що навчання й дослідження ефективніші у поєднанні, ніж окремо.

Цілісна лінія думки наперед покладає, що різні ринки, на яких можуть змагатися університети, здатні вводитися в дію і моніторитися кількісними засобами. Однак ідея про те, що інституції, засновані на знанні, можуть оцінюватися в різних

вимірах, ще часто стикається зі скептичним, якщо не з презирливим, ставленням. Коріння такої оцінки сягає аж Аристотеля, який вважав, що є багато форм знання, кожна з яких відповідає своїй частині реальності, але вони не можуть бути об'єднані в одній тематичній рубриці. Ба більше, легко можна уявити, як історично склалася та опозиція, яку вважають поняттям “здорового глузду” за Аристотелем. Перший поштовх до вимірювання знання прийшов не з технології чи навіть економіки, хоча зараз вирізняються саме ці акценти. Вірогідніше, поштовхом стала думка, що кількісний імпульс може призвести до якісних змін. У цьому разі організація великої кількості добре підготовлених у правильному напрямку людей може призвести до значних інтелектуальних проривів. В історії науки ця ідея в основному асоціюється з хімічною здатністю синтезувати молекули з набором ознак, який відрізняється в результаті від ознак атомів, з яких вони складаються. Це вплинуло на німецьких ідеалістів і їхніх більш впливових нащадків-матеріалістів, таких як Маркс і Енгельс.

Ці витоки багато в чому пояснюють те, як ми зараз мислимо метрику знання. По-перше, це прояснює позиції авторів: Юджин Гарфілд, засновник Інституту Наукової Інформації(ІНІ), видавець Індексу Наукових Цитат (ІНЦ), вчився на хіміка і був прихильником Дж. Д. Бернала, британського марксистського фізика-молекулярника, який пишався науковою політикою Радянського Союзу, де існував реєстр наукового персоналу і досліджень; так робилося у сільськогосподарській та промисловій сферах, з метою запобігання дублюванню зусиль. Результат досягався мобілізацією сил та переміщенням ресурсів від явно слабких місць. Після початку холодної війни Гарфілд переконав шойно створену Американську Національну Наукову Фундацію надати субсидію ІНІ для розробки того, що стало згодом ІНЦ, задля порівняльного контролю. Людина, відома розробкою “наукометричних законів”, Дерек де Солла Прайс, був також послідовником Бернала, який заробив свою репутацію демонстрацією якісної зміни, досягнутої кількісними засобами, що сталася в природничих науках після Другої світової війни, – від того, що ми називаємо “маленькою наукою”, до “великої науки”.

На більш суворому концептуальному рівні походження метрики знання пояснює глибинний брак в неї економічної чутливості. Наприклад, прайсівський перехід від “маленької

науки” до “великої” не може надати пояснення ефекту масштабу, тобто розтлумачити ситуацію, коли більші проекти забезпечують більшу грошову віддачу, ніж менші. Це стається через якісну відмінність великої науки від малої. З цієї точки зору, ми не відходимо від Аристотеля: більше є кращим, бо має більше відмінностей. Це втілюється у розповсюдженій погляд, що просування науки є благом саме по собі і варте всебічних інвестицій. (Схожий аргумент часто використовується для видобування грошей на публічне мистецтво). Вже Прайс помітив, що економічний індикатор, пов’язаний з високим науковим рівнем ефективності, корелює найбільше з кількістю електроенергії, використаної кожною людиною – не на індустріальне виробництво, а саме на повсякденні людські потреби.

Основою цієї сліпої віри у необхідність продовження досліджень є те, що наукометрія є здебільшого самореференційною; це означає, що терміни виміру обмежені полем дослідження, тобто тим, що виробляють дослідники і що інші дослідники з цим роблять. Порівняно мало уваги приділяють різним стратегіям відбору – “фільтрам” або “екранам”, мовою економістів, які успішно виявляють сфери позірної недостатності, що втілюється в ілюзію “невидимої руки”, котра й просуває кордони досліджень. Роберт Мертон евфемічно назвав це принципом “кумулятивної переваги”. Я хочу включити сюди ряд бар’єрів, з якими стикаються зазвичай люди, що роблять наукову кар’єру: вони мають бути відповідної статі (особливо у природничих науках), мають закінчити правильний університет, працювати з правильним керівником над правильною темою, отримати гарну роботу і грант, публікуватися в правильних журналах тощо. Але, можливо, всі ці умови не так легко підрахувати. Тим не менш, незважаючи на розквіт економетрії, недостатні зусилля докладаються до того, щоб розробити метрику інновацій в академії та індустрії – або сфокусуватися на впливі дослідження на вільних дослідників в інших країнах. Соціологи, слідом за Мертоном, намагалися містифікувати цю невдачу соціометричної уяви показником привабливості академічної докапіталістичної економії дару.

Але, можливо, ця „сліпа пляма” не дивує з причин ранніх розробок Прайса: економічне значення збільшення наукової

продукції є протилежністю бажаного: збільшення досліджень призводить до збільшення ефекту, але не до збагачення. Звичайно, є прецеденти процвітаючих університетів, які виробляли багато продукту, але мало що зробили для розвитку суспільств, в яких вони функціонували. Наприклад, Іспанія витратила багато золота, яке вона вивезла з Нового Світу, на свою університетську систему, яка в 1600 році складалася з 32 університетів (Німеччина досягла такої цифри лише у 1900 році) і які відвідували 3% чоловічого населення (США досягли цієї цифри в 1900 році). Результатом стало перше у світі “суспільство знання”: конкуренція на його ринку праці стала настільки високою, що лише доктори могли обіймати ключові адміністративні та церковні посади. Багато нещасливих шукачів роботи, таких як Мігель Сервантес, продовжували просувати Золотий вік іспанської літератури, пропагуючи себе як викладачів ширшій аудиторії. В той же час Іспанія була найбільшим видавцем академічних публікацій, більшість із яких були схоластичними синтезами, що у Науковій та Індустріальній революціях символізували “непотрібне навчання”.

Порівнявши шість провідних індустріальних країн попередніх двох століть (Великобританію, США, Німеччину, Францію, Росію і Японію), Террі Шин помічає, що, хоча вони також мали найрозвиненіші університетські системи, внесок цих систем у розвиток індустрії був непомітний чи майже ілюзорний. Де в чому ситуація Німеччини є типовою: за кількома звичайними прагматичними твердженнями (в яких постулюється, що інтереси університету мають представляти інтереси держави), індустріального успіху було досягнуто в основному завдяки добре підготовленим робітникам, які навчалися у трудових школах. Вони були акредитовані державою, в той час, коли у Великобританії “машинобудівні коледжі”, що були так само орієнтовані, випадково постали з місцевої торговельної та цехової культури. У деяких випадках, наприклад, у Франції та Росії, індустрія розвивалася в основному завдяки створенню захищеного ринку, який не підтримував інновацій академічних кіл. А у випадку США, де академізм має найбільш утилітарну орієнтацію, розрізнення між коротко- та довгостороковою соціальною корисністю було в історичному плані критичним для університетів, що зберігали дистанцію від виробництва.

Назагал, хоча індустрія робить вигляд, що приділяє багато уваги “занебесним дослідженням”, насправді вона б дуже охоче платила університеам за орієнтовані лише на конкретну організацію дослідження. Не випадково найбільші лабораторії, що базувалися у проведенні своїх фундаментальних досліджень на індустріальних підприємствах, постали саме на початку ХХ століття – тоді було досить легко звабити академчні кола, які працювали в університетах, що досі орієнтувалися на вузькоспеціалізовану викладацьку діяльність. Але зараз, коли університети розширили власну дослідницьку діяльність, індустріальний сектор має запровадити більш фінансово розумну стратегію і скористатися перевагами відносно дешевої робочої сили університетських кіл та ліберальною політикою передачі знання.

Шин не взяв до уваги зворотній зв'язок, тобто вплив індустріального розвитку на університети. Тут знову-таки, слідом за логікою відкриттів Прайса, можна віднайти ознаки того, що Торстейн Веблен називав “яскраво вираженим споживанням”: великі філантропічні гранти, влучний внесок яких у найкращі товари і послуги, якщо не брати до уваги більший достаток, залишаються незрозумілими, хоча й продемонструють повагу до найвищих життєвих цінностей. (У дусі марксистської трансформації кількості в якість жартівник міг би зауважити, що такі жести відображають нагрівання води для виробництва газу). Звичайно, підвалини є далеко не такими невинними чи несерйозними. Найбільший вплив, який індустрія зробила на університет, пов'язаний радше з соціальним контролем, аніж із продукуванням багатства як такого. Простежуючи стратегію національних держав, які використовують університети для навчання наступних поколінь бюрократів і політиків, індустрія фінансує підготовку керівних кадрів для своїх підприємств, і особливо відтворення робочої сили. Тут також можна ставити питання про неадекватність того, чим це дослідження керівної діяльності і навчання посприяло збільшенню прибутків підприємств. Але зрозуміло, що все це більшою мірою вплинуло на напрями університетських досліджень, особливо в соціальних науках.

У цьому контексті варто також згадати вражаючий наслідок розширення третього сектору без кореляції з початковою та середньою освітою. Така модель є типовою для світової історії, в

якій, якщо щось і поширювалося з європейською колоніальною експансією, то це низький рівень освіти з кількома багатими університетами і близькими до них інститутами. (Згадаймо, що навіть найбільш відсталі культури мали свою національну еліту). Так, в Іспанії XVII століття офіційною метою підготовки еліт було адміністрування покірної та неосвіченої більшості. Однак далекосяжний ефект проявився у появі групи незадоволених добре освічених людей, які взяли на себе місію викривати інші соціальні несправедливості, що втілювалися у всеосяжну нерівність місцевих інтелектуальних досягнень. Звернімо увагу на порівняльні характеристики Великої Британії та Єгипту XIX століття. Хоча кількість населення Великобританії всемо перевищувала населення Єгипту, кількість студентів перевищувала цей показник лише вдвічі. В цей же час рівень письменності серед населення Великобританії був у 10 разів вищим за єгипетський. Британія перебувала на пікові впливовості світового масштабу, в той час як у Єгипті назривала революція, що розповсюдилася по всьому мусульманському світі в XX і навіть у XXI столітті.

Урок, який ми можемо з цього винести, полягає в тому, що університети спроможні рухатися двома різними шляхами національного розвитку. Перший, більш мирний шлях, включає пониження – ба навіть вульгаризацію – академічного знання до початкового чи середнього рівнів освіти у поєднанні з намаганням навчити якомога більше людей. Таким чином Німеччина і Японія змогли подолати своє відставання. Другий, більш насильницький шлях, полягає в тому, щоб фінансувати університети, не замислюючись над тим, як їхня діяльність буде впливати на початкову освіту, що залишиться погано організованою. Таким шляхом ідучи, Європейські імперії мимоволі посіяли зерна невдоволення у своїх колоніях. Але в ситуації постмодерну питання ускладнилося через те, що та цінність, яку університети додають до національного “людського капіталу”, в основному належить до третього поверху освіти, беручи на себе ролі, які раніше виконували початкова та середня освіта. Іншими словами, як Алісон Вольф критикував Великобританію, традиційний розподіл досягнень від вищої до середньої освіти поєднався з лікувальною функцією, яку мають узяти на себе університети зараз для компенсації нестачі на нижчих рівнях освіти. Так,

своєрідна “гнучкість розуму”, яку роботодавці завжди схвалювали у випускників університетів, зараз радше сягає рівню технічних училищ ХІХ століття.

Останнє твердження має серйозний вплив на формування метрики академічних досягнень. Якщо виявиться, що університетська освіта ніколи не була більш корисною, бо попередні освітні рівні стали просто непотрібними, тоді академічні кола одержать „Піррову перемогу”. Хоча це може полегшити завдання знаходження більшої кількості коштів на фінансування університетів, професорам доведеться виконувати функції, для яких вони є занадто освіченими, дотягуючи до нормальної планки всіх, кого недовчили. Тому Вольф має рацію, коли констатує: замість того, щоб радіти такій перевазі, академічні кола мають спрямувати свою енергію і ресурси на посилення початкової та середньої освіти. Але тут є одна проблема. Факт того, що академічні кола так швидко наголосили на додатковій вартості університетської освіти для отримання роботи, відображає серйозну проблему з метрикою університетських досягнень. Більшість із них вимірюються вкладеннями. Це означає, що неможливо зрозуміти, яку саме перевагу надає університетська освіта студентам. Таблиці університетської ліги типово складаються з таких речей як внесок, репутація факультету, розмір бібліотеки і вимоги до вступу. Рівень працевлаштування студентів і відгуки роботодавців іноді все ж фігурують у цих таблицях, але не часто. Економісти на все це дивляться досить цинічно: університети не надають додаткової вартості людському капіталу студентів. Вони радше підтверджують уже існуючий рівень, тому для майбутніх роботодавців занадто дорого визначити і стратифікувати себе. Коротко кажучи, університети – це славнозвісні “сигнали” або “екрани”.

Оглянувши і пояснивши – якщо не засудивши – багато обставин розвитку належної академічної метрики, я б хотів закінчити свою статтю конструктивними пропозиціями:

1. Де можливо, варто використовувати інтенсивні, а не екстенсивні величини у вимірах: це означає, що прийнятнішою є метрика, що може слугувати стандартом чи ідеалом (наприклад, цінність “1”), котрий досягається завдяки варіюванню різних рівнів відкрито-скінченних метрик, для яких спрацьовує принцип „більше є кращим”. Це підсилить усвідомлення спрямованості інституційної цінності.

А. Наприклад, світовий рейтинг університетських бібліотек може бути структурований так, що рівень кожної буде визначений як відсоток від Гарвардської бібліотеки, або просто сформульований відповідно до розміру, з Гарвардською бібліотекою на першому місці. Перший прояснює, що Гарвард є ідеалом, у той час як другий наводить нас на думку, що більші бібліотеки завжди є кращими.

2. Облаштування метрик, які радше інтегрують, ніж роз'єднують дослідження і навчання. Це дозволить підраховувати саме академічні досягнення. Зараз індикатори досягнень у навчанні та дослідженні підраховують окремо, це не лише ускладнює для кожного, хто перебуває в академічному полі, поєднання двох напрямків своєї діяльності, а й провокує неадекватні порівняння, з одного боку, з дослідницьки-орієнтованими, а з іншого – з навчально-орієнтованими організаціями. Усе це може слугувати поштовхом для руйнації інституційної цілісності університету.

А. Серед того, що потрібно, до складу метрик входять досить прості частини на зразок відсотку працівників, які займаються і дослідницькою, і навчальною діяльністю, або більш складні складові, котрі показують, яким є рівень впровадження результатів довготривалих досліджень у навчальний процес. Другий варіант може вимагати покращення програми курсу як формального документування того, що контакт між дослідженням і навчанням відбувся.

3. Знайти шляхи вимірювання знання як суспільного блага, яке завжди виглядає непотрібним, якщо ми говоримо про короткі терміни, як це роблять торговці, визначаючи цінність блага в момент доставки (вищі ціни на навчання, виходячи з можливості знайти кращу роботу, або якість дослідження, що встановлюється відповідно до того, скільки люди згодні за нього заплатити). Однією з можливих моделей може слугувати модель Джона Мейнарда Кейнса. Вона називається "ефект множинника". Згідно з нею, банки можуть кредитувати більше, ніж залучати коштів, завдяки результуючій картині витрат: наприклад, підприємець, який отримує кредит, щоб відкрити фабрику, починає виробляти товари, які купують споживачі, котрі таким чином надають підприємцю можливість виплатити свій кредит, залишаючи гроші на розвиток ре-інвестицій.

а. Версія цієї моделі дає оцінку наданню субсидій університетам від національного податку на прибуток, хоча, кінець-кінцем,

цим користується лише частина населення. Ніж давати багатіям можливість безкоштовно користатися з цих благ (а саме вони найчастіше мають можливість вступати до університетів), краще було б спрямувати ці гроші на покращення життя простих людей. Звичайно, як і банківський кредит, безкоштовне навчання є радше спекулятивною інвестицією, ризик якої колективно розподілений, і тому, якщо трапиться так, що студент або підприємець збанкрутує, суспільство або банк залишаться ні з чим.

б. Приклад “Ліги Плюща” у США, де більшість грошей на навчання приблизно дві третини студентів мають змогу сплатити за рахунок університету, може виміряти “додану вартість” такої освіти не в термінах того, чого саме навчився студент (а цього може бути і не так вже багато, зважаючи, що вони туди часто приїждять вже дуже розумними), а в термінах тих переваг, які набутий учений ступінь дає студенту можливість привнести в суспільство (в тому числі і в університет, наприклад, приваблюючи студентів того самого рівня).

в. Інша версія цього аргументу – це ефект множинника від внесків випускників, які дають можливість університетові більш ефективно робити добро, ніж ті фонди, що складаються з податків або передаються від інших агенцій.

4. Сконструювати індикатори, що будуть аналізувати університет як організм, котрий прагне досягнення рівноваги з різними середовищами, в яких він рухається. Таким чином академічне адміністрування стане клінічною дисципліною, що стежитиме за метаболізмом університету, сумірним із рейтингами росту дисциплін та функцій, що виконуються університетом. Ідея полягає в тому, щоб зростання в одній частині не вело до занепаду всіх інших.

а. Ця ідея часто співвідноситься з урахуванням високих рейтингів студентів/викладачів, які можуть підірвати освітній процес. Але більш важливим для єдності університету як інституції, яка скеровує лояльність академічних кіл (наприклад, поза їхньою академічною спеціальністю), є тимчасовий/ постійний рейтинг складу факультету, котрий може бути настільки високим, що його члени перестають відчувати, що в них є майбутнє в складі університету – радше він є лише їхнім роботодавцем на певний час.

б. У разі, скажімо так, багатих факультетів метою є перерозподіл надлишку до факультетів, які його більше потребують, з

розумінням того, що успіх цих факультетів частково досягається завдяки тому, що вони є частиною університету. (На жаль, штрафний шлях впровадження цього є силуванням більш багатих частин університету платити ренту за приміщення і технічні засоби, якими вони користуються – що лише спонукає їхній виїзд за межі кампусу, туди, де все це можна зробити дешевше).

5. Визначити ринки, на яких змагаються університети, особливо, де рух ринку спонукає їх до більшого абсорбування ресурсів і функцій. Ось деякі вузлові точки цих ринків:

а. Університети беруть більшу відповідальність за охорону здоров'я, економічний розвиток (вдома і за кордоном) – часто перебираючи функції державних, церковних та недержавних організацій.

б. Університети абсорбують благодійність від великих приватних донорів, яка може в іншому разі йти на сплату податків державі або на бізнесові кампанії.

в. Подвійний повільний рух до отримання сертифікату: рух угору, який відображає статус знання як позиційного блага: що більше студентів отримують учений ступінь, то менше важить учений ступінь, і, відповідно, відчувається потреба у все нових і нових ступенях. Рух донизу, який відображає занепад початкової та середньої освіти, сигналізуючи про те, що університети мають зайнятися справою покращення освіти в суспільстві.

ПОСИЛАННЯ

Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities*. Oxford: Pergamon.

Collins, R. (1998). *The Sociology of Philosophies: A Global theory of Intellectual Change*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Fuller, S. (1997). *Science*. Milton Keynes UK: Open University Press.

Fuller, S. (1999). 'Making the University Fit for Critical Intellectuals: recovering from the Ravages of the Postmodern Condition'. *British Educational Research Journal* 25:583-95.

Fuller, S. (2000). *The Governance of the Science*. Milton Keynes UK: Open University Press.

Fuller, S. (2002). *Knowledge Management Foundations*. Woburn MA: Butterworth-Heinemann.

Fuller, S. (2003). 'The University: a Social Technology for Producing Universal Knowledge'. *Technology in Society* 25 (2), 217-234.

Fuller, S. (2004). 'Universities and the Future of Knowledge Governance from the Standpoint of Social Epistemology'. Final Plenary Address at the UNESCO Forum Colloquium on Research & Higher Education Policy, Paris, 3 December.

Gibbons, M. et al. (1994). *The New Production of Knowledge*. London: Sage.

Furner, J. (2003). 'Little Book, Big Book'. *Journal of Librarianship and Information Science* 35 (2): 115-25.

Hirschman, A.O. (1977). *The Passions and the Interests*. Princeton: Princeton University Press.

Merton, R.K. (1973). *The Sociology of Science*. Chicago: University of Chicago Press.

Nowotny, H.; Scott, P.; Gibbons, M. (2001). *Re-Thinking Science*. Cambridge UK: Polity Press.

O'Malley, J.W. (2004). *Four Cultures of the West*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Price, D. (1978). 'Toward a Model for Science Indicators'. In Y. Elkana et al., eds., *Toward a Metric of Science*. (Pp. 69-95) New York: John Wiley & Sons.

Price, D. (1986). *Little Science, Big Science... and Beyond*. (Orig. 1963). New York: Columbia University Press.

Proctor, R. (1991). *Value-Free Science? Purity and Power in Modern Knowledge*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Ringer, F. (1969). *The Decline of the German Mandarins*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Samuelson, P. (1954) 'The Pure Theory of Public Expenditure', *Review of Economics and Statistics* 36, pp. 387-389.

Schumpeter, J. (1961). *The Theory of Economic Development*. (Orig. 1912). Chicago: Galaxy Books.

Shinn, T. (1998). 'The Impact of Research and Education on Industry'. *Industry and Higher Education* 12: 270-89.

Wolf, A. (2001). *Does Education Matter?* London: Penguin.

Стив ФУЛЕР¹

ВІДНАЙДЕННЯ МІСЦЯ ДЛЯ
КРИТИЧНИХ ІНТЕЛЕКТУАЛІВ
В УНІВЕРСИТЕТІ: ВІДНОВЛЕННЯ
ПІСЛЯ СПУСТОШЕНЬ ПОСТМОДЕРНОЇ ДОБИ

На мою думку, термін «постмодернізм» у його найбільш широкому сенсі з'явився у зв'язку з утратою ілюзій щодо ролі університету у намаганнях держави контролювати суспільство. Зокрема, Ліотар вбачав функцію викладання як таку, що заважає природному розростанню напрямків дослідження. Можливо, він і мав рацію щодо визначення реакційної соціальної ролі університету у його час, але використання навчального плану (*currículum*) для адаптації, переорієнтації і спрямування дослідницької діяльності саме по собі не є реакційним. Навпаки, воно стало потенційним засобом демократизації суспільного життя шляхом перешкоджання виникненню нових форм елітизму, що ґрунтується на знанні. Я ілюструю цю точку зору, розглядаючи роль історії в різних навчальних планах сьогодні з виокремленням гуманітарних, «менш точних», наук про суспільство ('softer' social sciences) за увагу їхніх викладачів до несталої природи дослідницької діяльності. Якщо й можна визначити роль критичних інтелектуалів у академічному житті, то вона полягатиме у поширенні цієї «проленаукової» (*prolescience*)² ментальності на дисципліни, в яких вони працюють, а також у перешкоджанні будь-яким намірам роз'єднати оцінку наукового і навчального видів діяльності. Це означає поширення принципу рівного доступу (*affirmative action*) від шкіл наукової думки до непривілейованих соціальних груп.

Постмодернізм як антиуніверситетський рух

Промовистим, проте рідко згадуваним, фактом про джерело походження винайденого Жаном-Франсуа Ліотаром терміна «постмодернізм» є те, що він з'явився у «звіті про стан знання».

зробленому у 1979 році для Ради з питань вищої освіти штату Квебек (Ліотар, 1983). Ліотар присвятив свій звіт «інституту» – або кафедрі – одного з нових паризьких університетів, де він головував, побажавши кафедрі процвітання в умовах зникнення університету як такого. Таке побажання доречно підсумовує нормативну позицію постмодернізму, що вітає необмежене розгалуження наукових інтересів і протистоїть підкоренню цього «інформаційного вибуху» інституційним обмеженням університету, що зрештою означає перехід у межі навчального плану чітко обмеженого «дискурсивного простору». В історичному розгляді Ліотар виступив проти останнього бастиону середньовічного духу в сучасному університеті, а саме проти думки, що все, варте висловлювання, може бути утримане в його стінах. Таке уявлення мало сенс у XIII-му столітті, коли вважалося, що фізичний всесвіт є обмеженим і обертається навколо центру, яким є земля, а точніше – людство. Такий всесвіт у буквальному сенсі являв собою мікрокосм.

Можна бути впевненим, що Ліотарове захоплення «Станом постмодерну»³ перевернуло визначення постмодернізму, яке зробив Даніел Белл десятиріччям раніше в ролі культурального відповідника «постіндустріалізму» (Белл, 1973). У практикуванні Белла постмодернізм означав підйом класу освічених суспільних управлінців, які стримували і спрямовували потенційно руйнівні наслідки інформаційного вибуху на користь доброзичливої, хоча й технократичної, держави добробуту (welfare state). Тут визначальним поставало, окрім (і не стільки) набуття спеціалізованих знань у конкретних галузях, (як) всебічне критичне бачення. У цьому сенсі істеблішментське бачення Беллом постмодернізму передвіщало майбутнє для інтелектуалів, які надто нагадують «новий клас» Альвіна Гоулднера – відповідь держави добробуту передовому заговору революційної партії у постмарксистському світі (Гоулднер, 1979). Проте ані Белл, ані Гоулднер не передбачали інволюцію держави добробуту і пов'язаних з нею проблем в університет як відповідно сформовану соціальну структуру. Кришталева куля Ліотара виявилася прозорішою, оскільки його зневажливе ставлення до структурної потужності університету було співзвучним неоліберальним запитам безперешкодного введення інновацій і вироком Маргарет Тетчер щодо неіснування суспільства. Оце і є нашим постмодерним майбутнім.

Можна з упевненістю твердити, що різниця у постмодерних пророцтвах Белла, Гоулднера і Ліотара пов'язана насамперед з розбіжністю їхніх поглядів на вищу освіту.

У 1963 році рада колумбійського університету доручила Беллу дослідити зростаючі запити студентів щодо «доцільності» навчальних планів бакалаврського рівня, унікальність яких полягала у тому, що вони передбачали необхідність вивчення всіма студентами впродовж перших двох років навчання класиків західної філософії, літератури, мистецтва та музики, після чого наставали два роки інтенсивного навчання традиційних академічних дисциплін. Заклик до «доцільності» був опосередкований пропозиціями щодо введення міждисциплінарних програм, які б досліджували ті частини світу або аспекти людськості (наприклад, клас, расу, стать), важливість яких не була належним чином відображена у структурі університетських кафедр. На втіху членам правління, Белл дотримувався класичного ідеалу, – підтриманого модною «парадигмальною» концепцією наукових досліджень Томаса Куна – згідно з яким традиційні університетські кафедри мають надавати обмежений простір для самостійного пошуку в межах загального дослідницького напрямку, ґрунтуючись на якому, на післяосвітньому рівні (postgraduate) можна розвивати побічні дослідницькі напрямки, які узгоджуються з суспільними потребами (Белл, 1966). Але Соломонові міркування Белла не передбачили, що у 1968 році колумбійський університет стане одним із провідних місць всесвітнього студентського руху опору, спрямованого проти «істеблішменту».

Щодо Гоулднера – його вразило підвищення ролі вищої освіти в ролі фабрики відзнак у період після Другої світової війни. Попри те, що більшість із тих, хто потрапляв до академії, не переймалися етосом чистого пошуку, самий факт їхнього навчання давав змогу викладачам збільшити й поповнити свою присутність у суспільному середовищі шляхом влиття критичного ставлення до будь-якої дисципліни, якої студентам траплялося навчатись. Проте несподівана смерть Гоулднера у 1981 році завадила йому побачити, як колись «правильні університети» безсоромно почали позиціонувати себе як автомати з роздачі відзнак, як вони вдерлися на територію, більше знайому локально зорієнтованим інституціям, таким як політехнічні інститути і коледжі. Більше того, поступове послаблення притаманної державі добробуту

ментальності, ґрунтованої на особистих здібностях, упродовж наступних двадцяти років змусило університети конкурувати на ринку покупців, де за умови наявного співвідношення кількості вузів з кількістю абітурієнтів будь-який педагогічний запит, що не має стосунку до набуття відзнак, на кшталт «здатності до критичного мислення», навряд чи був би прихильно сприйнятий.

Разюча відмінність Ліотара від Белла та Гоулднера полягала в його більш цинічному погляді на вищу освіту, як співробітника університету, призначеного де Голлем для заспокоєння «поборників 68-го» – академічних радикалів, які вимагали полегшення доступу до елітарних навчальних закладів. На практиці це допомогло лише згрупувати радикалів і піти на компроміс щодо незалежного статусу академії у французькому суспільстві. З точки зору Ліотара, утворення нових університетів було останньою відчайдушною спробою держави підтримати соціальний лад у світі, що пришвидшено вислизав з-під контролю. У цьому контексті звернення до питання про академічні стандарти часто являло собою приховану реакційну ідеологію, що мала на меті призупинення взаємозапіднення нових ідей і створення на їхній базі нових дослідницьких напрямків. Це пояснює причину глибокого неприйняття Ліотаром «ідеальної мовної ситуації» Габермаса, що є відбитком засадничого міфу університету і не може бути реалізована без нав'язаного звуження безкінечного розмаїття міждисциплінарних дискурсів. В уяві Ліотара поняття університету звузилося від трансцендентального поняття до групи будівель, в яких представники різних дискурсів спорадично зустрічаються і влаштовують тимчасові спілки, що не знаходять прихильності в утримувачів приміщення (відомих більше як адміністрація університету).

Що дало змогу цинізму Ліотара набути перевагу над протилежними, проте все ж ідеалістичними версіями бачення університету, підтримуваними Беллом та Гоулднером? Ключ до відповіді на це запитання можна знайти в матеріальному підґрунті розширення вищої освіти в сучасну добу. Можна вважати, що Ліотар, Белл та Гоулднер дали кожен свою версію одного й того самого розвитку подій, пов'язаного з високопродуктивними капіталістичними економіками, поєднаними з керівними системами держав добробуту. Для класичної марксистської політичної економії, яка надавала важливого значення підйому

класу критичної інтелігенції як рушія революційного руху, ці події стали білою плямою. Маркс не зміг передбачити, що до держави повернеться роль регулятора складних капіталістичних суспільств на взірць тієї, яка існувала за часів меркантильних буржуазних режимів XVII-XVIII століть. Держава не тільки надає інвестиції та заохочує розвиток капіталу, а й використовує власні важелі оподаткування для підтримки інституцій, зорієнтованих на підвищення добробуту, розроблені для пом'якшення наслідків коливань економічної системи. Це означає більш стабільний розвиток економіки, проте за рахунок роздування бюджету держави.

Джозеф Шумпетер (1950), який першим сформулював саме такий сценарій, передбачив, що лідерам індустрії не залишиться нічого іншого, як прийняти зростаючі ставки оподаткування доходів як відкуп від можливого масового безробіття, що могло би прислужитися зародженню революційних рухів. Зрештою, «творча деструкція» ринку, до якої призводять нововведення, сама по собі може бути загрозою економічній безпеці. І тоді, навіть якщо ані капіталіст, ані соціаліст не зможуть реалізувати своїх ідеалістичних поглядів, усі мирно співіснуюватимуть у тому самому світі. Коротко кажучи, ми отримаємо шведське майбутнє.

З точки зору Белла та Гоулднера, сценарій Шумпетера надає широкі можливості для дій інтелектуалів, незважаючи на те, що вони запобігали «другому пришествю» Леніна. Серед зростаючих інституцій держави добробуту були університети й інші заклади вищої освіти, які мали державну ліцензію і надавали освіту та зайнятість інтелектуалам. До середини 19-го століття ці інтелектуали – багато у чому на зразок філософів доби Просвітництва – були трудівниками без постійного місця праці і не брали особливої участі у тогочасній політичній та економічній ситуації. Але впродовж останніх ста п'ятдесяти років, а особливо після завершення Другої світової війни, ці люди стали державними службовцями, які взаємодіють перш за все між собою в межах ретельно захищеної території дискурсів, і вже після первинної обробки, з суспільством взагалі. Таким чином, їхній потенціал запальних промовців перевертівся у врівноважену культурну критику та виважені поради щодо суспільного управління.

Марксу такий сценарій не сподобався би, але Белл та Гоулднер бачили надію. Оскільки безпроблемне функціонування

розвиненого капіталізму залежить від підтримки системи соціального забезпечення, інтелектуали, які наповнюють цю систему, отримують величезну владу у формуванні напрямків розвитку суспільства. З точки зору Белла, це призведе до більшої раціоналізації економіки, «кінця ідеології», як він визначив у своєму пам'ятному виразі, оскільки класовий конфлікт нівелюється до вирішення вузькоспеціалізованих завдань. Щодо Гоулднера, він вбачав дещо меншу сублимацію ідеологічного конфлікту. Інтелектуали продовжуватимуть створювати, заради людства, нові ідеї, що перекриватимуть одна одну і суперечитимуть одна одній. Проте, через підвищену спеціалізацію їхніх знань та інтересів, розпорошеність їхніх ідей стане ще більш очевидною, що призведе до утворення більш критичної публічної культури.

Однак зі своєї паризької високої трибуни Ліотару здалося, що Белл та Гоулднер захопилися мріями й гадками, вважаючи за наявне те, що шляхом задіяння дедалі більшої кількості інтелектуалів державі вдасться перетворити окремі фрагменти розумових вправ на принципи соціальної структури. Те, що натомість трапилося, перевершило передбачення Шумпетера, згідно з яким повністю соціалізована держава зможе стримувати надлишки капіталізму, а також його жакливого побратима – «фіскальну кризу держави», як її вперше охрестив Джеймс Р. О'Коннор (1973), за якої безмежно роздутий бюджет соціальних витрат призведе до нового кола боротьби класів, котра може набути епічно грандіозних масштабів, передбачуваних Марксом. Ті, хто переймалися пошуком місця інтелектуалів у пост-модерному світі, не змогли передбачити, що держава позбавиться центральної системи розподілу суспільних благ, включаючи освіту та медицину, чим уможливить поміркований розвиток капіталізму.

Постмодерний цинізм Ліотара був виправданий нездоровим поєднанням класичних етичних настанов університету щодо індивідуального дослідження і підвищеною спеціалізацією сучасного роздутого університету. Від початку вченим здавалося, що вони провадять індивідуальні дослідження в одному напрямку, поштовхом до якого слугував ідеал пошуку певної Істини. Широке розповсюдження цього принципу дало змогу значною

мірою вдатися до критики, що ставила під питання панівні ортодоксії і перетинала дисциплінарні межі. Університет надав простір, в якому такі довільно спрямовані запити стали можливими. Ми й досі бачимо залишки цих настроїв у публічних дебатах щодо таких «недисциплінарних» питань як існування Бога, призначення життя і навіть еволюція рис характеру людини. Тим не менше, такий підхід є досить чужим для сьогодишнього професійного розуміння академічного дослідження, в якому автономність спеціалізується аж до вузьких дисциплін. І тому сьогодні вже ніхто не шукає Правди, а радше пристосовує певну «парадигму», або керується спеціальною «дослідницькою програмою», доки не вичерпаються інтелектуальні, а тим гірше, матеріальні ресурси. Таким чином, у сьогодишній академії розподіл праці за спеціалізацією розщепив на окремі модулі, а то й позбавив контексту слухність автономного пошуку. Характерним прикладом цього є те, з якою легкістю сьогодні деякі університетські кафедри можуть змінювати місце розташування – скажімо, на науковий парк або підрозділ корпорації, нічого не втрачаючи з таким переїздом.

На цій підставі доходимо висновку, що стан постмодерну в буквальному сенсі розкладає університет, оскільки кожна дисципліна стає дедалі спроможнішою визначати власні напрямки дослідження, не турбуючись про долю інших дисциплін. Традиційно університет мав змогу робити перевірку на наявність тенденцій до самопоглинання. Найбільш тривіальним, проте не менш дієвим засобом була загальна база матеріальних ресурсів, з якої різні кафедри наповнювали свої бюджети і мали потім їх виправдати одна перед одною. Однак з появою позауніверситетського фінансування фінансові комітети університету втратили значення форумів для обговорення переваг і недоліків фінансування окремих галузей досліджень. Звісно ж, є й інший спосіб робити перевірку на дисциплінарне самопоглинання університету – це найважливіші клієнти університету, або студенти. Планування навчальної програми залишається процедурою, що дає змогу тверезо оцінити важливість знань і типів мислення у житті простого індивіда. Як ми побачимо у наступній частині статті, воно може слугувати важелем впливу, який критичні інтелектуали можуть використовувати щодо системи знань.

Наприкінці цього підрозділу дозвольте мені розглянути загрозу дезінтеграції університету з загальносвітової історичної точки зору. В інших роботах я писав про пост-епістемологічний стан, за якого наукою займаються з інших причин, ніж для дослідження, тобто використовуючи її як стратегію для надійного працевлаштування або можливості отримати прибутки (Фулер, 1997; Фулер, 1999а). У стані постмодерну університет розривають ці дві протилежні лінії розвитку, які сприяють відокремленню викладання від дослідницької діяльності. У своєму найкращому варіанті університет слугував каталізатором суспільних змін, тоді обидві функції регулювали одна одну: викладання забезпечувало від езотеричного ухилу дослідження, а дослідження не давало змоги викладанню перетворитися на рутину. Як наслідок, кожне покоління студентів отримувало знання, значною мірою відмінне від того, яке отримували їхні попередники, що, таким чином, давало поштовх до змін у суспільстві. Однак існує загроза втрати цієї хиткої рівноваги між двома функціями. З одного боку, викладання перетворюється на роздачу відзнак, з іншого – дослідження набувають статусу приватної інтелектуальної власності. Перша функція відповідає вимогам ринку працевлаштування, друга – ринку ф'ючерсів.

Ці зміни можуть видатися новими відносно нашого нещодавнього минулого, але вони не є винятково набутком нашої доби або нашої культури. Насправді, незважаючи на свою назву, пост-епістемологічний стан був нормальним станом речей у неєвропейських культурах, які мали інститути вищої освіти принаймні впродовж такого ж часу, як і західні, зокрема культури Індії та Китаю. Рендел Колінз здійснив одне з найбільш ґрунтовних порівняльних соціологічних досліджень шкіл думки в усі часи, у межах якого виявив незаперечний факт щодо виробництва знань у Китаї та Індії (Колінз, 1998: 501-522). Ці азійські регіони дали поштовх розвитку більшості теорій та технологій, які лягли в основу Наукової революції, що здійснилася кількома століттями пізніше, в XVII столітті в Європі. Попри це, їм бракувало інституцій, які б слугували форумом для обговорення цих технологій, з тим, щоби набір теорій міг перетворитися на науковий експеримент. Замість цього технології розробляли і вдосконалювали повністю в контексті великих проектів суспільних перетворень або спеціально створених ремісничих груп. Ба

більше, попри наявність деяких успішних епізодів, навіть теоретичні школи залишалися поза контекстом наукового диспуту, який став поштовхом для розквіту університету в середньовічній Європі. Східні доктрини впроваджувалися радше як суспільний експеримент, а технічні новації слугували лише для вирішення конкретних задач і не ставали предметом теоретичного розгляду поза їхніми межами.

Коротко кажучи, викладання і дослідження розвивалися надто відокремлено, майже за власними стандартами ефективності, що не дало змоги досягти рівня соціально-епістемологічних змін, які лягли в основу наукової революції в Європі. Проте – чи сьогоднішня ситуація цілковито відмінна від щойно описаної? Хіба ми не беремо участі в процесі зворотного розгортання визначних досягнень західного університету, відокремлюючи стандарти викладання від стандартів дослідження – зводячи стандарти викладання до кількості випущених студентів, а стандарти дослідження – до кількості написаних наукових робіт, безвідносно до взаємодії обох? Можна бути впевненим, що таке зворотне розгортання таки відбудеться, принаймні по деяких пунктах. Зрештою, матеріальний добробут Сходу був вищим за західний до пізнього XVIII-го або раннього XIX-го століть, приблизно через два століття після завершення західної наукової революції [Франк, 1997].

Проте більш чітким проявом відходу університету від публічної місії є те, що Ліотар визначив як занепад метанаративу, або «великого» нарративу в академічному дискурсі. Це такі академічні історії про те, як все набуло такої форми, в якій ми все знаємо і чим це все стане у майбутньому. Метанаративи черпають зміст із теоретичних посилань, які зазвичай виходять за межі, ба навіть ставлять під сумнів можливий розсуд. Повсюдне захоплення великими нарративами щодо капіталізму, соціалізму чи наукового поступу, мабуть, було найкращою рекламою критичної інтелектуальної думки XIX-го і XX-го століть. Водночас ці наративи відзначилися величезною самовпевненістю, іноді диспропорційно відносно реальних знань. Якби ці наративи не були такими захопливими, можливо, вдалося б уникнути двох світових війн, а також сцен масового насильства, що їх ми бачили впродовж останніх ста п'ятдесяти років.

Можна переконливо стверджувати, що певні великі наративи все ж виходять за межі університету і розповсюджуються на

широке суспільство. Біологічні науки наразі мають велику популярність як джерело різноманітних історій про генетику та еволюцію, більшість з яких з'явилася після того, як Ліотар оголосив діагноз станіві постмодерну. Незважаючи на це, попри те, що ці метанаративи відрізняються за сценарієм та стратегією пояснення, вони намагаються легітимізувати панівні настрої та звички суспільства. Більше того, переконливості ці соціобіологічні балачки набувають через те, що вилучають з історії саму людину, і тому виявляється, що ніхто не несе відповідальності за нашу долю. У цьому сенсі вони не працюють так, як працювали більш давні метанаративи. Справді, було б неважко поєднати підйом соціобіології з «орієнтальною» інтелектуальною думкою, як показано вище, тим паче, якщо практикувати генетику через кармічну програму. Хоча це поверне нас у стан виставлення діагнозу, а мені хотілось би перейти до більш позитивної програми.

Відновлення критичної ролі університету шляхом усвідомлення історичності навчального плану

Однією з тем, якою Айвор Гудсон відкриває Стенгаузську лекцію, є та, що критика не може існувати без історичної свідомості (Гудсон, 1998). Якщо так, нам необхідно прослідкувати історичність формування навчальних програм різних навчальних дисциплін. Почнімо з дисципліни, яка, мабуть, найщільніше пов'язує власне педагогічну місію з дослідницькою програмою – філософії. Унікальність філософії в тому, що її найглибші проблеми представлені вже на початкових курсах, а в подальших курсах до визначень додаються лише окремі нюанси, а також більш поглиблений аналіз проблем, без сподівання їхнього розв'язання. Сучасні філософи великою мірою розподіляються за ролями – «реаліст», «релятивіст» – як це було віддавна, якщо не вічно. Від студентів, що потрапляють на філософські курси, не вимагається розв'язати ці проблеми, від них вимагається лише «філософськи» мислити. З приводу будь-якої філософської проблеми можна розглядати певну кількість різних варіантів розв'язання, що перебувають у взаємному поборюванні. Це означає, що якщо ми знехтуємо відмінностями мови, Аристотель, потрапивши в умови сучасного філософського курсу, не

мав би проблем з розумінням предмета. Принаймні, такої ідеальної мети прагне філософська навчальна програма.

Винятками за своєю метою є філософські дисципліни, на які впливають окремі дисципліни, що на них найбільше позначається вплив часу. Скажімо, таким винятком є математика та її вплив на сучасну логіку. У цій ситуації Аристотель легко переможе студента бакалаврату. Проте історичність математичної дисципліни сама по собі є унікальною. Грубо кажучи, навчальна програма з математики повторює всі ранні розвитку цієї дисципліни, оскільки кожне відгалуження математики викладається як узагальнення або обмежування тієї її галузі, яка їй історично передувала. Арифметика посилається на лічбу, а геометрія на вимірювання, в той час як алгебра є відображенням арифметики, а аналітична геометрія – відображенням алгебри і геометрії, решта ж математики спирається на них обидві. Більшість дебатів з історії сучасної математики перетворилася на суперечки щодо онтологічного статусу сутностей та легітимність припущень, здійснюваних шляхом цих послідовних рефлексій, особливо у разі, коли останні ведуть до колізій у структурі часу і простору, які випливають або з фізики, або зі здорового глузду (Колінз, 1998: розд. 15). Математика тут зливається з метаматематикою, повертаючи поле досліджень до його філософських витоків, хоча в набагато більш технічному вигляді. Проте студентів зазвичай не вводять у курс справ щодо таких дебатів, хіба що у разі, коли треба підкреслити автономність математичної дисципліни перед «наївними» спостерігачами.

Незважаючи на періодичні спроби представити педагогіку природничих наук як історію дисципліни, у викладі цих дисциплін у ХХ-му столітті домінує підхід «раціональної реконструкції». Тобто організація навчального плану потребує сучасного дослідника, який намагається відобразити, яким чином можна найбільш ефективно застосувати досягнення історичної науки щодо питань, актуальних для сьогоденної передової науки. Таким чином, спочатку викладають теоретично найпростіші питання, після чого додають більш складні, доки не досягнуть сучасної передової науки. Що ж до реальної історії науки, то робляться лише мінімальні кроки для її включення в навчальну програму, і то лише для ілюстрації конкретних прикладів абстрактних питань.

Тому не дивно, що більшість із тих, хто займався вивченням природничих наук, зрештою витрачають більшу частину своїх зусиль на дослідження історії своєї галузі і набувають статусу істориків, а не вчених, тобто зберігачів мертвого минулого, що не має жодного впливу на навчання студентів у певній галузі науки сьогодні. Часто не зважають на те, що імплікація такого вибіркового прилаштування історії під потреби сьогоднішнього дня покликана бути симбіотичною єдністю у намаганні оживити минуле з тим, щоб зрозуміти його з його власних позицій. Фактично, виключення історії з розкладу занять природничих факультетів дає змогу історії наук існувати як незалежній дисципліні, що не взаємодіє з реальною наукою (Фулер, 19996).

Утім, коли ми звертаємося до гуманітарних та суспільних наук, педагогічна модель яких не спирається на модель природничих наук, історичний підхід суттєво відрізняється. Перш за все, головні ідеї студентам викладають у завчасно розробленій формі, яка більш-менш відповідає здоровому глуздові. Таким чином, перш ніж вивчати теорію мистецтва, студенти знайомляться з видатними художніми творами; читають літературу, перш ніж вивчати теорію літератури тощо. Курси з економіки пояснюють студентам базові поняття та найпростіші моделі в економіці, а програма з соціології розповідає студентам про соціальну ускладненість життя, у зв'язку з чим потрібно застосовувати моделі соціологічного аналізу.

Педагогічна практика соціології передбачає зв'язок дисципліни з уявлюваним нею предметним полем, що підштовхує студентів ставити під питання цінність такої позиції. Фактично, для суспільних наук характерне повсякчасне відтворення в межах навчальної аудиторії первісної боротьби за визнання шляхом піддання сумніву «неприродного» характеру власної дисципліни. Якби точні науки і математика дотримувалися такої стратегії, то студенти по закінченні курсів, пізнавши, скажімо, феномен предметів, що рухаються, не були би певні, чи пізнання фізики допомагає їм розкрити сутність такого феномена, і наскільки. Проте таких студентів зазвичай немає, оскільки викладачі фізики прагнуть висвітлити красу фізичної реальності таким чином, щоби вивести природну необхідність наукового апарату для її опису.

Можна точно сказати, що за сто років до Першої світової війни підхід, що сьогодні існує в гуманітарних дисциплінах і суспільних

наука, намагалися застосувати до точних наук. Поет Вольфганг фон Гете та позитивіст Ернст Мах створили цілу групу підтримки такого підходу, який подавався під маркою «феноменології», як, наприклад, у «феноменологічній оптиці» (phenomenological optics) – дисципліні, до розвитку якої долучилися як Гете, так і Мах. Сьогодні ці дискусії тривають у колі вчених-істориків науки і, таким чином, майже не торкаються навчальної програми науки. Одним із винятків є спроба креаціоністів змінити програму викладання біології, особливо у США і в Австралії.

Частиною пропозиції креаціоністів є те, що феномени біологічної еволюції життя на землі – як-от, палеонтологічної, морфологічної тощо – мають розглядатись окремо від теоретичної бази дарвінізму. В результаті підручники з біології будуть нагадувати підручники з соціології, коли теоретичні моделі обґрунтовуються вже після представлення масивної емпіричної бази. Тоді студенти зможуть оцінити конкуруючі парадигми, кожна з яких виявить свої сильні та слабкі місця на тлі загальної картини. За пропозицією креаціоністів, з минулого біології сплинуть такі парадигми як біблійне дослівне тлумачення, космічне прагнення до довершеності, теорія інтелектуального дизайну, ламаркізм⁴ тощо.

І прихильники, і супротивники креаціоністської пропозиції погоджуються, що метою такого підходу буде підрив домінуючої парадигми дарвінізму щодо еволюції шляхом природного відбору. Теорії, що канули в Лету, віднайдуть нове життя, оскільки студенти матимуть змогу оцінити можливі здобутки таких теорій, якби вони продовжили своє життя. Водночас, розмаїття теорій послабило би тиск, пов'язаний з методологічними та емпіричними неузгодженостями теорії Дарвіна, прихованими зараз через парадигматичний статус дарвінізму в біології. Викладачам соціології така ситуація видалася б цілком знайомою, оскільки для них жодна з теорій не є мертвою. Це дивно, але за домінування соціобіологічних підходів до соціального розвитку в ХІХ столітті, навіть соціологам креаціоністська парадигма плюралізму можливих теорій стала би у пригоді.

У диспуті навколо парадигми креаціонізму постає важлива різниця у підходах до історії. Вона зосереджена навколо вдовоної оберненості історії цієї дисципліни, особливо до рівня розуміння, який співвідноситься з «додисциплінарними» формами досвіду.

Стає зрозумілим, що біологи-еволюціоністи сприймають педагогічні інновації креаціоністів як послідовний рух назад. Вони дотримуються поглядів Томаса Куна (1970), який твердив, що досягнення консенсусу навколо високорозвиненої теорії, якою, наприклад, є теорія неодарвіністського синтезу, є ознакою значного поступу в науці. Натомість, креаціоністи намагаються створити навчальну програму, яка б заперечувала можливість такого консенсусу.

Але, як я вже припустив, для того, щоб сперечатися навколо таких теорій, не обов'язково бути релігійним фанатиком або інтелектуальним реакціонером. Наприклад, Мах не хотів робити теорію атомів центральною для фізичних наук, оскільки, попри те, що теорія корисна для професійних фізиків на теоретичному та експериментальному рівнях, через свою неінтуїтивну природу вона ставала на заваді пізнанню і сприйняттю фізичних наук інженерами, ремісниками та іншими неспеціалістами. Мах вважав, що відстороненість теорії атомів від звичайного досвіду відображає ідіосинкразію історії фізичних наук, які, як і інші науки, розвинули евристичний потенціал, що сприяв розвитку у середовищі спеціалістів, але гірше сприймався поза ним (Фулер, 1999б, розділ 2). Відповідно, завдання освіти полягає в тому, щоби поширювати здобутки спеціальних знань на більш розгалужений загаль, замість того, щоби ставитись до студентів як до спеціалістів, подаючи знання щонайперш у теоретичному вигляді.

Педагогічна проблема, окреслена вище, найкраще відображена в суспільних науках, зокрема в психології та економіці, які впродовж тривалого часу намагалися запозичити методи фізичних наук. Зазвичай навчальна програма таких курсів створює шизоїдну ситуацію для студента. Засадничі курси, які читаються за такою програмою, поділяють область знання на теоретично обґрунтовані категорії, такі як «відчуття», «сприйняття», «пізнання» (психологія) і «ринок», «родина», «компанія» (в економіці). Однак пізніше курси з «історії і систем», які часто вимагають викладати для спеціалістів, руйнують таке раціональне реконструкціоністське уявлення, звертаючись до витоків дисципліни саме в тих сферах, які якнайбільше цікавлять студентів. Зазвичай це стосується «концептуально заангажованих» (їх також називають «прикладними») сфер, які мають найнижчий рейтинг у сучасній академічній системі цінностей.

Таким чином, теоретичні здобутки, скажімо, неокласичної економіки чи когнітивної психології втрачають вагу через змовчування питань, що стосуються повсякденного економічного життя і психологічних аспектів повсякденного життя, які, виявляється, мають перевагу у таких «неактуальних» рухах як інституціоналізм (в економіці) і біхевіоризм (у психології). Такий академічний дисбаланс підсилюється ще й тим, що рутинне навантаження навчальних програм усе частіше створюється тими, чиї інтереси й освіта максимально віддаляють їх від «передової науки», що знижує можливість отримання великих дослідницьких грантів.

Немає сумніву в тому, що теоретик освіти, зорієнтований на банально-оптимістичний стиль міркувань, буде вихвалити такий стан речей, оскільки це дозволить психології та економіці користатися з сегментованого ринку досліджень і викладання: науковці, більше зорієнтовані на дослідження, можуть не стикатися зі студентами, допоки їхні менш активні у дослідницькому плані колеги будуть зайняті в аудиторії, але це означатиме, що студентів будуть завантажувати матеріалом, який має низький статус у межах дисципліни. Хоча це й дозволить академічним кафедрам проіснувати за умов теперішньої системи освітнього аудиту, це доводить тезу Ліотара про те, що університет став лише фізичним контейнером, який вміщує цілком різні види діяльності, і будь-який з них, якщо б мав здатність розвиватися за власним сценарієм, може краще практикуватися за межами університету. Передові дослідники можуть почуватися вільніше в науковому центрі або інституті, тоді як викладачі зможуть реалізовувати свої прагнення, не відволікаючись, у межах програм професійного навчання або у Відкритому університеті.

Зрозуміло, що система винагород за ці два види діяльності має бути врівноваженою. Але, якщо це можливо, яка роль тоді залишиться університету? Жодної, відповідно до логіки пост-модернізму. Та я пропоную радикальне рішення, таке, яке по-новому позиціонуватиме університет як інституцію, відповідальну за керування потоком знань у суспільстві. Якщо коротко, воно по-новому розглядатиме проблеми, пов'язані з «нерівномірним розвитком», які впливають з того, що виробництво знання випереджає його розповсюдження.

Принцип неупередженого доступу⁵ як стратегії відновлення рівноваги між дослідницькою діяльністю і викладанням

В одній зі своїх робіт (Фулер, 1993) я розглянув різницю між «плебінаукою» та «проленаукою» як загальні стратегії реалізації знання. По суті, «плебінаука» – це «природний» підхід університету до викладання як до додатку до дослідницької діяльності, тоді як «проленаука» посідає протилежну позицію та оцінює дослідницьку діяльність з точки зору можливості її викладання. Якщо розглянути ситуацію з огляду на історію навчальної програми, перша наближає ситуацію до природничих наук і «точних» суспільних наук, у той час як остання наближається до гуманітарних і «неточних»⁶ суспільних наук.

«Плебінаука» черпає назву з політичного «плебіситу» як звуження до формальності, можливості волевиявлення громадян у широких демократіях, яка затверджує поточні ініціативи уряду або надає можливість вибору варіантів, жоден з яких далеко не відходить від усталеної політичної лінії. Це «природний» підхід академії до освіти, яка тлумачить її як функціональний відповідник плебіситу, що не справляє значного впливу на дослідницьку діяльність. Цей підхід передбачає, що передова наука не зможе просуватися надто швидко і що освіті треба або піднімати рівень студентів до неї, або, у разі неможливості це зробити, вселити повагу до поточних наукових розробок.

Плебісцит часто практикується історіями наук, які уникають згадки про механізми розповсюдження нового знання, завчасно передбачаючи, що будь-яка проблема у процесі розповсюдження знання спричинена некомпетентними викладачами або недолугими студентами. Підхід до науки у такий спосіб щільно пов'язаний з тим, якої ми думки про знання. Рідко зустрінеш академічного адміністратора або представника комітету з фінансування досліджень, який би зухвало не називав елітні дослідницькі проекти марнуванням, а не нормою (зазвичай для цього має статися якась бюджетна криза). Таким чином, експериментальні природничі науки цінуються вище від інших дисциплін за їхню здатність бути «на передовому фронті» з педагогічної точки зору, тобто тому, що вони дозволяють навчальній програмі скеровуватися саме дослідницьким

фронтом, що було більш детально розглянуто у попередньому підрозділі.

З точки зору історії вищої освіти, проблема використання природничих наук, особливо дисциплін, пов'язаних із лабораторною діяльністю, як загальної моделі в тому, що їх включили в місію університету майже в останню чергу і, до певної міри, вони так ніколи повністю в ньому і не розчинилися. Розміщення дослідницьких лабораторій на територіях університету відбулося не раніше третьої чверті XIX-го століття. Крім того, це великою мірою було захисною реакцією, пов'язаною з фінансовими перевагами дослідницької діяльності в межах лабораторії, що зазвичай фінансувалась індустрією і відбувалась у межах політехнічних інститутів. Університети, залишені напризволяще, все ще керувались аристократичними упередженнями, чії витoki сягають давньогрецької культури, в якій знання, отримане шляхом ручної праці, асоціювалося з важкою роботою і навіть рабством.

Але для того, щоби приручити ці форми знання, що отримують поштовх від індустрії, треба було піти на фаустівську згоду. Етика капіталізму намагається протиставити світ необмеженої ефективності виробництва світові ненаситності людських апетитів. Неможливо досягти межі у потребі винаходити щось нове, оскільки завжди існували нові ринки для завоювання, точніше, старі ринки, які необхідно пере-форматувати на власну користь. Із часом це стало етикою самого університету. Її спадок – беззастережне прагнення до продукування письмових робіт і кількості посилок на дані роботи – все це робиться без застережень щодо якісної значущості цих кількісних індикаторів (Фулер, 1997, розділ 4). Відображенням цієї нездорової логіки є те, що університети заохочують дослідників захищати якомога більшу кількість патентів, без наявності очевидних доказів того, що ці патенти будуть мати якусь комерційну вартість (Гінде, 1999).

На противагу такому підходу, проленаука починається з усвідомлення того, що плєбінаука є історичною помилкою, яка започаткована з часів, коли університети відчували потребу в імітуванні системи цінностей капіталізму, таким чином знижуючи суспільну вартість знання відносно певних умов його створення. Для того, щоб знову зробити знання суспільним, необхідно, кажучи мовою економіки, відновити розповсюдження знання як

засіб виробництва. В більш класичному академічному розумінні досвід авдиторії треба знову зробити частиною дослідницької діяльності процесу під умовною назвою «дослідження». У попередньому підрозділі я розглядав цю стратегію як справу історичної точки зору на навчальні програми.

Як і передбачає назва, «проленаука» бере свій початок у масовому суспільстві, тобто «пролетаріаті»: рівень знань у суспільстві визначається тим, про що обізнаний середній громадянин, а не досвідчений дослідник. Проленауковий підхід до плєбінауки передбачає зміну уявлень про виробництво знання. У той час, як плєбінауковець передбачає чітко визначену в будь-який момент царину дослідження, яка працює як ріка, до котрої стікається доробок усіх учасників, проленауковець перевертає такий образ з ніг на голову, передбачаючи, що наявність чітко визначеного поля дослідження являє собою монополію, яку треба розбити на окремі рукави, на взірець дельти великої ріки. Засобом для зміни цих річкових трансформацій є, звісно ж, освіта (Фулер, 1999а, розділ 6; Фулер, 1999б, висновки).

Проленаукове завдання в межах дослідження (inquiry) полягає в тому, щоби створювати нові наукові запити, які можна порівняти з якомога більшою кількістю припущень щодо джерел такого знання. Таке завдання вимагає розчинення наявного нині чіткого розрізнення між викладанням і дослідницькою діяльністю, особливо через те, що ці види діяльності оцінюються за допомогою різних методів. Якщо говорити мовою соціології, це передбачає два процеси: демістифікацію і детрадиціоналізацію. Почати треба з того, щоби виявити особливі історичні передумови певної дослідницької програми, яка зрештою стала би загальноновизнаною формою знання. Це буде демістифікацією. Після цього треба довести, що це знання може бути асимільованим і використаним різноманітними дослідницькими програмами, часто з різними цілями, відмінними від тих, які мав на меті творець знання. Це буде детрадиціоналізацією.

У довготерміновій перспективі успіх проленауки означатиме перетворення педагогічної програми всіх академічних дисциплін на модель гуманітарних і суспільних наук. Як означення епістемологічного прогресу ця модель, як і в Маха та креаціоністів, вимагала б засвоєння знання якомога більшою кількістю населення. Освіта перестане бути служницею дослідження, стане

радне індикатором, який запобігатиме найгіршим тенденціям дослідницької діяльності, яка стає надто спеціалізованою і надто прив'язаною до певних сфер дослідження за рахунок інших.

Коротко кажучи, моя пропозиція полягає в тому, щоби довести принципи неупередженого ставлення (*affirmative action*)⁷ до логічного продовження і розширити універсалістські побажання академії щодо включення у навчальний процес людей, які раніше були позбавлені такої можливості, та ідей, які вони можуть легітимно практикувати, перебуваючи в межах університету. На даний момент принцип позитивної дискримінації спрямований на перерозподіл переваг, якими користуються, скажімо, білі чоловіки середнього класу, на решту населення в тому, що стосується допуску до навчання або працевлаштування в академії (Кан, 1995). Зазвичай успіх такого перерозподілу вимірюється зростанням пропорції бажаних позицій, які отримують члени традиційно сегрегованих груп. Попри це, у невивідному становищі перебувають не тільки групи індивідів, але, може, навіть ще й більшою мірою, школи думки.

Сучасна політика позитивної дискримінації робить чимало для того, щоби небілі представники населення, робітничий клас, а також жінки отримували більш вагомні академічні позиції, але робить замало, принаймні, безпосередньо, для того, щоби змінити систему цінностей щодо різних шкіл думки. Не дивно, що члени сегрегованих груп, які безпосередньо виграють від принципу позитивної дискримінації, зацікавлені у найбільш домінуючих дослідницьких парадигмах.

Звісно, певні представники політики ідентичності переконують, що простий факт додавання традиційно погано представлених груп з часом змінить домінуючі напрямки досліджень, оскільки свідомість цих нових груп не може повністю бути асимільованою культурою мейнстріму. Проте емпіричні факти свідчать, що це далеко від очевидного. Навпаки, потрібно лише зауважити, яка кількість людей з традиційно сегрегованих груп концентрується навколо тем, що стосуються їхньої етнічної, гендерної чи класової ідентичності. Ці люди зазвичай вважають, що краще вигравати «за правилами», ніж намагатися ці правила змінювати. Культурні критики можуть зневажати такий підхід як «простий» асиміліціанізм, котрий нехтує інтересами інших представників суспільства. Проте, може бути, що культурні

критики проєктують власні цінності на те, що вважають іконоборництвом, а це може бути не просто, а то й небажано для людей, яких вони критикують.

Більш прямим підходом до принципу позитивної дискримінації на рівні шкіл думки буде забезпечення підтримки проленаукових пошуків, так, щоби кожен відповідав за те, щоби нове знання ставало доступним якомога більшій кількості людей. У такому разі університетові не потрібно позбуватися своїх просвітницьких прагнень до універсалізму через необхідність розпізнати соціо-історичний характер усіх форм знання. Відмінність у тому, що тепер до цього характеру будуть ставитись як до проблеми, а не як до чистого факту.

Одним із безпосередніх наслідків такої політики буде розмивання відмінностей між викладанням і дослідженням. Сьогодні є природним, що складні ідеї викладаються студентам суто «педагогічно», у формах, зрозумілих для студентів. Проте у проленауковому підході така діяльність буде розглядатись як дослідження, оскільки академіку належить визначити, якою мірою оригінальна форма викладу ідеї, особливо стосовно теоретичної мови, придатна до пояснення важливих відкриттів цільовій аудиторії.

Я бачу це завдання як таке, що має паралель із процесом «зворотньої розробки»⁸ технології – коли інновація в індустріальній сфері аналізується як сума компонентів, з тим, щоби з'ясувати, як вона працює, задля створення недорогої та покращеної моделі продукту для цільової аудиторії. Коли процес «зворотньої розробки» поєднується з загальною економічною політикою, історики технології починають говорити про «японський ефект» (the Japan Effect), який нагадує нам, що впродовж століть баланс світової торгівлі часто змінювався націями, які робили капітал на (нетрадиційних) перевагах, котрі стали наслідком того, що нація не була першою, що створила ідею, винахід або технологічну інновацію. (Фулер, 1997, розділ 5 і далі).

Академічне дослідження залишається заручником культу пріоритетів, незважаючи на те, що матеріальні умови, які зробили такий підхід до нового знання доцільним, змінилися. Коли запровадження досліду було діяльністю задля згаiania вільного часу і виконувалося тими, кому не потрібно було дбати про власний добробут, до нього ставились як до гри, в якій бути

першим означало отримати певну винагороду, але не більше того, і, звісно ж, це не стосувалося політики інтелектуальних прав у сучасному сенсі, як-от патентів або авторського права. Учасники цієї гри мали приблизно однакові можливості, тому різниця між тими, хто вигравав і програвав, визначалася переважно вдачею, а не питаннями особистої компетентності чи прив'язаності до певної дослідницької традиції.

Адекватна історія того, як пріоритети стали долею академії, серйозно розглядатиме перехід від ідеї дослідження як розваги до ідеї праці, особливо такої, яка забезпечує людину матеріально. В цей момент пошук нового знання почав більше скидатися на діяльність у головних «видобувних» секторах економіки – вуглевидобуванні, рибальстві, фермерстві, окрім, звичайно, нез'ясованої природи відносин між первинним намаганням і кінцевою значущістю (в цьому сенсі покладання на перспективу є найкращою аналогією). Справді, винахід будь-якого нового знання став власністю. Більше того, не буде перебільшенням описати шлях академічного пошуку протягом останніх двох століть як серію спроб «колонізувати» життєвий простір, про успішність яких свідчать намагання пристосувати навчальну програму до дослідницької. Але чи можна змінити цю тенденцію?

Я почав цю статтю з того, що «постмодернізм» у його найширшому сенсі з'явився у зв'язку з утратою ілюзій щодо ролі університету у намаганнях держави контролювати суспільство. Зокрема, Ліотар вважав функцію викладання такою, що заважає природному розростанню напрямків дослідження. Можливо, він і мав рацію щодо визначення реакційної соціальної ролі університету за його часів, але використання навчального плану (curriculum) для адаптації, переорієнтації і спрямування дослідницької діяльності саме по собі не є реакційним. Навпаки, воно стало потенційним засобом демократизації суспільного життя шляхом перешкодження виникненню нових форм елітизму, що ґрунтується на знанні. Я ілюструю цю точку зору шляхом розгляду ролі історії в різних навчальних планах сьогодні, шляхом виокремлення гуманітарних і «менш точних» наук про суспільство ('softer' social sciences) за їхню педагогічну увагу до несталої природи дослідницької діяльності. Якщо й можна визначити роль критичних інтелектуалів в академічному житті, то вона полягатиме у розповсюдженні «проленаукової»

ментальності в дисциплінах, у сфері яких вони працюють, а також у перешкоджанні будь-яким намірам роз'єднати оцінку наукової і навчальної діяльності. Це означатиме поширення принципу неупередженого доступу (affirmative action) від шкіл наукової думки до непривілейованих соціальних груп.

Переклад з англійської: Юрій БІЛОУС

ПОСИЛАННЯ

Bell, D. (1966). *The Reform Of General Education*. (New York: Doubleday).

Bell D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society*. (New York: Basic Books).

Cahn, S., ed. (1995). *The Affirmative Action Debate*. (London: Routledge).

Collins, R. (1998). *The Sociology of Philosophies: A Global Theory of Intellectual Change*. (Cambridge MA: Harvard University Press).

Frank, A.G. (1997). *Re-Orient*. (Berkley: University of California Press).

Fuller, S. (1993). *Philosophy, Rhetoric and the End of Knowledge*. (Madison: University of Wisconsin Press).

Fuller, S. (1997). *Science*. (Milton Keynes and Minneapolis: Open University Press and University of Minnesota Press).

Fuller, S. (1999a). *The Governance of Science: Ideology and the Future of the Open Society*. (Milton Keynes: Open University Press).

Fuller, S. (1999b). *Thomas Kuhn: A Philosophical History for Our Times*. (Chicago: University of Chicago Press).

Goodson, I. (1998). 'The educational researcher as a public intellectual'. *British Educational Research Journal* 24.

Gouldner, A. (1979). *The Future of the Intellectuals and the Rise of the New Class*. (London: Macmillan).

Hinde, J. (1999). 'Patents provide universities with slender returns', *Times Higher Education Supplement*. 5 February, p. 4.

Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. 2nd edn. (Chicago: University of Chicago Press).

Lyotard, J.-F. (1983). *The Postmodern Condition*. (Minneapolis: University of Minnesota Press).

O'Connor, J.R. (1973). *The Fiscal Crisis of the State*. (New York: St Martins Press).

Schumpeter, J. (1950). *Capitalism, Socialism and Democracy*. 2nd edn. (New York: Harper & Row).

ПРИМІТКИ

¹ Making the University Fit For Critical Intellectuals: Recovering From the Ravages of Postmodern Condition / Steve Fuller

² Див. далі за текстом

³ The Postmodern Condition

⁴ Відповідно: biblical literalism, cosmic perfectionism, intelligent design theory, lamarchianism

⁵ Принцип «неупередженого доступу» (Affirmative action) відповідає стратегії забезпечення доступу до навчання групам суспільства, які раніше такого доступу були позбавлені (наприклад, афроамериканці, латиноамериканці, жінки). Також перекладається як «принцип позитивної дискримінації» (далі в тексті)

⁶ В оригіналі – ‘harder’ і ‘softer’ social sciences відповідно

⁷ Іноді перекладається як «позитивна дискримінація»

⁸ В оригіналі: reverse engineering

Єжи АКСЕР

НЕЗАЛЕЖНІСТЬ ВІД МІСТА

Наприкінці минулого року у Варшавському Університеті відбулася міжнародна зустріч під назвою «Автономія Університету – можливості та виклики». Частина присутніх сьогодні тут гостей з України, Білорусії, Росії, Сполучених Штатів брала участь у цій зустрічі. Результати дискусії виявилися вельми цікавими, а атмосфера настільки сприятливою, що стало зрозуміло – цю тему варто розробляти й надалі.

У своїй минулорічній доповіді головну увагу я приділив питанню генези університету, котрий виник понад 900 років тому як своєрідний вияв європейської культури і функціонував автономно щодо Міста, щодо Церкви і щодо *sordidum lucrum* – спокуси легкої наживи. В ході сьогоднішнього обговорення мені б хотілося, щоб ми спільно обміркували, чим сьогодні є Місто, Церква, Держава і Гроші – стосовно яких університет за давньою традицією мусить зберігати автономію. Я пропоную по-міркувати Також над питанням, чим є автономія університету у XXI столітті.

Поговорімо спочатку про Місто. Я вживаю це поняття, адже, мені здається, воно спроможне визначити рамки, щодо яких треба, але водночас і найскладніше, визначити поняття автономії. Визначення Держави, Церкви та Капіталу – простіші; натомість Місто, на мою думку, сьогодні може означати цілу сферу взаємних суспільних забор'язань, увесь простір, у якому реалізуються суспільні інтереси. Місто, стосовно самообмежуючої ролі національної держави, розірване між двома крайнощами: локальною спільнотою, в якій функціонує університет – його «малою батьківщиною» – і глобальним простором, у якому перебуває сучасна наука та освіта. Десь поміж ними перебуває те утворення, яке в наших очах набирає все чіткіших обрисів – а саме спільний освітній простір Європейського Союзу разом із низкою країн, розташованих на схід від кордонів ЄС. Вони підписали

болонську декларацію, щоб принаймні теоретично пов'язати свою університетську систему власне з цим простором.

Середньовічний університет не підкорявся юрисдикції міста, він перебував під особливою опікою короля та єпископа. Лінія поділів і конфліктів була дуже чітко визначеною. Окрім урочистих формул і святкових костюмів, а також символики персня, берла і корзона монарха на плечах ректорів (особливо у Польщі) і окрім формули докторської присяги, сьогодні збереглося дуже небагато з того, що безпосередньо продовжує колишню університетську ситуацію. Починаючи з Французької Революції, Король, Церква і Місто в європейських освітніх системах поступово витіснялися потужною національною державою, а університет ставав органом, що формував еліту, котра мала слугувати її зміцненню.

Варто пам'ятати, що для території, з якої походить більшість присутніх у цій залі, то був особливий час, адже в тому столітті, в якому університети розквітали під егідою держави, на теренах сучасних Польщі, України, Білорусії та Литви не існувало суверенних держав. Це призводило до того, що пошук або отримання державної незалежності лише на початку ХХ століття або навіть наприкінці його стали причиною створення національної системи вищої освіти.

У цей період європейські університети стали дуже залежними від урядового фінансування, що й до сьогодні принципово відрізняє їх від американських університетів. У більшості університетів разом зі старою традицією було забуто і середньовічні привілеї (останні з них на початку ХХ століття), всюди були утворені міністерства народної освіти, які перейняли владу у вирішенні питань працевлаштування і зарплат. Лише в Англії привілеї частково залишилися збереженими. На півночі і в Центральній-Східній Європі у системі вищої освіти прийнятій централізований прусський принцип організації. В інших країнах – система французького типу: збюрократизована і підпорядкована державній цензурі.

У той період, про який згадував професор Голувка (близько 1930 року), держава гарантувала (окрім Англії) від 50% до 100% бюджету університетів, а після закінчення Другої світової війни взяла на себе весь тягар збільшення кількості студентів.

За останнє десятиліття вималювалася чітка тенденція повернення в новій формі автономії і незалежності, відібраних

державою у вищих навчальних закладів. Це пов'язано, передусім, з неконкурентноспроможністю європейських університетів на світовому ринку, а також із неспроможністю державного бюджету до подальшої оплати масової освіти на університетському рівні.

Мені бачиться в цій тенденції велика можливість побудови позитивних стосунків між Університетом і Містом. У сучасному світі такий розвиток можливий лише за умови нового переосмислення функції Міста та обов'язків Університету. У «Місті» я вбачаю громадянське суспільство, яке поступово все більше усвідомлює свої можливості. «Університет» – автономна інститутція, незалежність якої приймає сучасне суспільство, за умови, що академічна спільнота зможе бути частиною цього суспільства.

На відміну від експертів OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) у представленому минулорічному звіті (R. Lambert, N. Butler, *The Future of European Universities. Renaissance or decay?*), я не вважаю, що основним недоліком наших університетів був синдром «вежі зі слонової кістки» (Ivory Tower syndrome). Навпаки, я вважаю, що позиція мешканця цієї вежі є непоганою можливістю для побудови обопільно корисних відносин з Містом, що розуміється як громадянське суспільство. Оскільки сучасне Місто, сучасне суспільство масової культури, легко й охоче береться до побудови Вавилонської вежі за підтримки мас-медіа, що ведуть пряму трансляцію з місця забудови. Вежі зі слонової кістки – це охоронні споруди, з яких подібну небезпеку легше помітити. «Мешкати у вежі зі слонової кістки» не означає, по суті, нічого іншого, окрім як (перефразую тут слова великої польської письменниці Марії Домбровської) сприяти людям зберегти дистанцію, яка гарантує незалежність.

Справжньому громадянському суспільству необхідні такі центри незалежного моніторингу реальності; особи, яким знання, пам'ять і невтручання у тимчасове дозволяють спостерігати, порівнювати і діагностувати сучасність; яким суспільство дає час і створює умови для розвитку інтелектуальної праці, що не вимірюється встановленою ринковою ціною.

Отже, перша моя теза постулює, що новий контракт, який повинні укласти університети з громадянським суспільством, має гарантувати навчальним закладам право на таке спостереження,

право, надане не з ласки, а через переконання, що Місто багато на цьому виграє. Для тих, хто полюбляє біблійні порівняння, я використаю протиставлення: вежа зі слонової кістки і Вавилонська вежа. Для тих, хто воліє економічних порівнянь, дозволю собі звернутися до аналогії «external audit» – зовнішнього контролю, що стосується функціонування демократичного суспільства.

Я маю перед собою книжку, про яку я вже згадував і яку також використовував ректор Тигельський. У ній подано досить точну діагностику європейського навчання, яка була розроблена двома англійськими авторами. У цій книжці такі поняття, як «автономія» і «незалежність університетів», фігурують чи не на кожній сторінці. Радикальне розповсюдження автономії університетів у Європейському Союзі автори цієї праці вважають основною умовою подолання наявної кризи. Під автономією розуміється свобода вищих навчальних закладів у доборі студентів, регулюванні та розподілі коштів із власної ініціативи і на власний розсуд, горизонтальних домовленостях – створенні сітки контактів між університетами. Все це є неможливим чи дуже обмеженим у наявних європейських освітніх системах. Ба більше, декотрим, вихованим у цій традиції, постулат автономії часто видається чимось жахливим, адже це держава переважно фінансує вищі навчальні заклади, які воліють бути незалежними і не мають на це коштів. Знову ж таки, відповіддю на це є контракт із Містом, контракт із громадянською спільнотою.

Ми є інституцією, яка живе за рахунок тих, хто платить податки, однак, якщо суспільство довіряє університетові, то не має приводу не надати йому автономії, необхідної для досягнення найвищого рівня, а отже, якнайкращого виконання праці для цього суспільства. Для цього необхідно перебороти двохсотлітню традицію і повернутися до середньовічних первнів – характерної свободи викладача і дослідника.

Не випадково, що у Великобританії, де великою мірою збереглася стара традиція, нові виклики були зрозумілішими і ефективніше перетвореними у новий вимір автономії. Відтак у світовому переліку університетів у першій десятці (окрім американських) лише два англійські; а в десятці найкращих не-американських – є наступні чотири, котрі спираються на британську систему. Перший європейський (дивлячись очима

англійця) навчальний заклад перебуває на 41 місці. Ось результати браку автономії!

На мою думку, Новий Контракт має забов'язувати демократичне Місто до толерантності щодо елітарних університетів. Він повинен також дотримуватися взятих централізованою державою зобов'язань виконання укладених поза університетом навчальних курсів (*suggiculum*). Різні навчальні заклади можуть виконувати різні завдання, до яких зокрема можна зарахувати їхнє визначення і готовність Міста використовувати їхні пропозиції. Оскільки рішення політичних партій, що шукають визнання за допомогою популістських гасел, так само загрожують університетам, як і сучасному суспільству.

Зрозуміло, що автономія не можлива без вільного порядкування бюджетом, навіть якщо він формується з податків. Тому автономний навчальний заклад, про який ми говоримо, має ознайомити місто зі способом свого функціонування. Університет для власної вигоди повинен піддатися суспільному контролю. Проте це дуже відрізняється від того, до чого ми звикли – бюрократичного контролю і політичної цензури. Мені видається, що саме у цьому полягає основна проблема. Якщо наші і європейські університети мають амбіції до конкуренції на глобальному освітньому ринку, вони мусять шукати підтримки у суспільства – боротися за спеціальні привілеї і враховувати суспільні погляди, а не залежати від урядів держав.

На мою думку, у постсоветській Європі сучасні умови сформувалися таким чином, що деякі великі державні університети мають шанс відіграти важливу роль у континентальному масштабі за умови, що академічна спільнота цих навчальних закладів, від ректорів до студентів, віднайде у собі сили для зміни власного способу дій і прийде до тривалого порозуміння зі спільнотою міста так, щоб обидві сторони розумілися якнайкраще. Уряд може як сприяти такому порозумінню, так і гальмувати його. Натомість, його неукладення буде лише нашою виною і ціну за це заплатимо, передусім, ми самі. Потенціал, який є у кількох десятків університетів Центральної і Центрально-Східної Європи, залишиться розпорошеним, а ціла зона зостанеться територією, на якій академічна освіта буде зведена до елементарної, найактивніша ж частина суспільства буде навчатися поза цим регіоном. Це буде поразкою не лише університетів як підпри-

емств, але також поразкою громадянських суспільств у цьому регіоні, якщо вони виявляться нездатними до партнерських стосунків з рештою Європи. Польські університети мають право на укладення такого контракту, мають передбачену законом автономію, що відкриває дорогу до його укладення. Чи зможуть вони скористатися зі своїх прав? Питання є відкритим.

Переклад з польської: *Микола КОСИЦЬКИЙ*

ЗАКОРДОННИЙ ДОСВІД

Стефані МІНЬЙО ЖЕРАР

ХТО КЕРУЄ УНІВЕРСИТЕТАМИ ФРАНЦІЇ? ПАРАДОКСАЛЬНА ПЕРЕМОГА ДОРАДЧОГО ЛІДЕРСТВА

Короткий виклад. Дослідження Центру Соціології Організацій (ЦСО) вищої освіти у вісімдесятих роках показало, що здатність французьких університетів до колективних рішень була дуже низькою.

З того часу члени законодавчих органів намагалися посилити автономію університетів шляхом створення виконавчих комітетів, чия здатність конструювати політику університету є зараз незаперечною. Аналіз сфокусовано на питанні: яким чином зміцнення центрального керівництва позначається на балансі сил між виконавчими комітетами, факультетами і демократично обраними законодавчими органами?

Університети в європейських країнах зараз відчувають тиск, спрямований на посилення адміністративної складової, що зумовлюється браком ресурсів: з одного боку, вони мають шукати додаткові ресурси шляхом тіснішої співпраці з місцевими установами чи адміністраціями; з іншого боку, вони мають перерозподіляти академічні та адміністративні функції між кафедрами чи факультетами. Ці нові вимоги ускладнюють процес управління.

З іншого боку, з'являються нові напрямки діяльності – післядипломна освіта чи розробка дослідницьких контрактів – які вимагають більшої координації і контролю від керівництва факультетів. Останнім часом, коли кількість студентів в багатьох європейських країнах зменшується (це стосується принаймні деяких дисциплін), університети мають вносити зміни до своїх навчальних програм з метою якнайточнішого задоволення

студентських потреб, щоб вижити у всезростаючій конкуренції з іншими вищими навчальними закладами. Водночас удосконалені критерії оцінювання, підтримані кількома національними адміністраціями, зміцнює університетське управління і роль президента університету. Така мінливість умов суттєво впливає на розподіл сил у межах університетів.

Нещодавні дослідження вищих навчальних закладів у Нідерландах (де Бур та Гюйсман, 1999), Великій Британії, Норвегії та Швеції (Генкель, 2000; Коган та Генні, 2000) окреслюють основні напрямки еволюції: зміна в балансі сил на користь виконавчих структур за рахунок послаблення університетських рад (одночасно на рівнях університету і факультету).

Дослідники де Бур і Гюйсман зосереджують свій аналіз на балансі сил між виконавчими комітетами та дорадчими органами на університетському рівні. Вони визначають три успішні фази в еволюції системи управління університетами в Нідерландах: «представницьке керівництво» (1) в 1970-х, коли основна формальна влада належала раді університету; «змішане керівництво» (2) з 1986 року до середини 1990-х, за якого сили більш-менш чітко розподілені між радами представників і виконавчими органами. Нещодавно, за законом MUB, у 1997 році запроваджена нова структура управління, «змішане керівництво», перетворилася на «виконавчий орган» (3). Цитую: «Закон MUB забезпечує виконавчий орган, водночас на центральному рівні і на рівні університетських факультетів. Ради представників на центральному рівні і на рівні факультетів стають органами дорадчими, радше ніж керівними, при цьому їхня формальна влада відповідно зменшується».

Що стосується університетів у Британії, Норвегії та Швеції, там аналогічним нововведенням стало зміцнення влади університетської ради (Асклінг та Генке, 2000).

В Англії дослідження Джеррет (1985) рекомендувало віце-канцлеру (президенту) університету очолити ієрархію викладачів, а не колегіуму; декани і завідувачі кафедр мусили б тоді звітувати віце-президенту як керівники підлеглих структур. У Норвегії внаслідок політики Нового Державного управління, розробленої на початку 1990-х, керівництво на всіх організаційних університетських рівнях мало зміцнитися. У такий самий спосіб, у Швеції нові моделі управління призвели до зростання обсягу та

інтенсифікації адміністративної роботи на всіх інституційних рівнях.

У системах вищої освіти цих країн маємо змогу спостерігати дві основні тенденції: по-перше, зміцнення влади водночас і президентів, і деканів; по-друге, зниження ролі дорадчих органів у процесі прийняття рішень. Тепер маємо показати, що ситуація у Франції відчутно відрізняється від щойно окреслених.

Отже, як щодо французьких університетів?

На відміну від інших нещодавно прийнятих європейських законів, два останні закони, призначені регулювати вищу освіту (закон Фора у 1968 та закон Саварі в 1984), не надали відчутної переваги виконавчому керівництву перед дорадчими (законодавчими) асамблеями. Баланс сил між виконавчими комітетами і виборними органами залишається нестабільним; ось цитата з тексту закону 1984 р.: «Президент університету шляхом прийняття рішень, Сенат шляхом обговорень, Рада з навчальних питань та Рада з дослідницьких питань шляхом внесення пропозицій, порад та побажань, керують університетом». Стосовно середньої ланки академічного управління – деканів – закон осить двозначно трактує їхні обов'язки: з 1970 року не прийнято жодного закону, який би зміцнював позицію деканів або розширював їхні повноваження.

Коротко опишемо структуру управління французьких університетів, як її було визначено законом від 1984 року:

- очолюють університет три дорадчі органи: дві консультативні ради (Рада з навчальних питань і Рада з питань дослідницької політики) і керівний орган з прийняття рішень, Сенат. У консультативних органах може нараховуватися від двадцяти до сорока виборних членів, тоді як до Сенату можуть входити від тридцяти до шістдесяти членів. У цих органах представлені різні університетські кола: викладачі (40-45% місць), члени адміністрації університету (10-15% місць), студенти (20-25% місць) та представники місцевих підприємств чи адміністрацій (20-30% місць);

- президент університету обирається зборами трьох рад на термін 4 роки; він може призначати кількох заступників (віце-президентів) для очолення конкретних сфер управління;

- декани обираються терміном на 5 років рішенням ученої ради (з можливістю одного переобрання).

Рада з навчальних питань разом із Сенатом вирішує проблеми, пов'язані зі статусом студентів, а також розглядає нові навчальні плани, розробляє процедури оцінювання навчального процесу тощо. Рада з дослідницьких питань розподіляє дослідницькі кредити, надані державою, курує фахове зростання викладацького складу чи ефективність дослідницьких груп.

Висновки, запропоновані цими консультативними органами або виконавчим органом, мають бути схвалені членами Сенату. Останній також відповідає за затвердження щорічного бюджету та узгодження запитів на нові викладацькі та адміністративні посади. Запити на нові посади згодом спрямовуються до Міністерства, яке в основному притримується списку, запропонованого університетом, але не може затвердити всіх запропонованих посад.

Стаття розглядає відносини між трьома компонентами університетського управління: президентською командою, деканами і центральними органами. Дві причини можуть підтвердити правомірність саме такого розгляду.

(1) Аналіз університетського правління не торкається стосунків між виконавчими, дорадчими і проміжними рівнями управління: в центрі уваги або конфлікти між адміністрацією та викладацьким складом (факультетами), або стосунки виконавчого комітету і представницьких органів (Мерле та Елродт у 1977; Йегузо у 1994; Леруа у 1992). Насправді ж варто дослідити одночасно взаємини виконавчих комітетів, деканів і ради. Наша гіпотеза полягає в тому, що вони поводяться у взаємозалежний спосіб таким чином, що будь-яка зміна в стосунках між двома рівнями впливає на стосунки між іншими і на попередній баланс сил в керівництві.

(2) Інший привід дослідити внутрішні справи інституцій полягає в тому, що література може викликати враження, ніби європейські системи вищої освіти розвиваються в напрямку зміцнення академічного керівництва (включаючи як президентські команди, так і деканів) і що форми управління різними навчальними закладами є досить схожими.

Структура доповіді

Перша частина (I) цієї доповіді є побіжним оглядом систем управління французьких університетів у 1970-х та 1980-х роках з метою визначення основних змін, які відбулися з того часу.

У другій частині (II), де розглядається сучасна ситуація, будуть розкриті три тези:

(1) місце і роль дорадчих органів в управлінні університетом; ми проведемо розрізнення між висхідним і низхідним процесами прийняття рішень;

(2) позиція деканів у цих керівних структурах;

(3) комбінація трьох фундаментальних елементів університетського управління (виконавчий комітет, дорадчі органи та декани).

I. Короткий огляд новітньої історії французьких університетів

(а) В сімдесятих роках

Реформа 1968 року (закон Фора) мала на меті вдосконалення трьох фундаментальних принципів: автономії, міждисциплінарних зв'язків, співпраці. Перші два пункти закону не одразу дали бажаний ефект, але третій було втілено миттєво: до того моменту тільки науковці з докторським ступенем мали право долучатися до управління університетом через участь у радах факультетів; після набуття чинності законом 1968 року студенти, викладачі середнього рівня та адміністративний персонал отримали можливість обирати своїх представників до рад факультетів. Колегіальне управління, яке переважало до 1968 року, перетворилося на представницьку демократію.

Але цей новий режим призвів до певних ускладнень, які існували протягом сімдесятих років: замість того, щоб опрацьовувати та приймати рішення, представницькі органи стали театрами ідеологічних і політичних сутичок: вибори часто бойкотували, дискусії тривали годинами, президентські пропозиції систематично відхилялися тощо. Принцип співпраці був підданий суворій критиці; документи, статті і соціологічні дослідження тих часів свідчать про розбалансованість управління і в цілому передають таку точку зору: результатом запровадження

нового демократичного і представницького управління у французьких університетах стала неспроможність приймати рішення та управляти інституцією.

(б) Французькі університети у вісімдесятих

Дослідження закладів вищої освіти у Франції та Німеччині, проведене ЦСО у вісімдесятих, показало, що з ерою політичних та ідеологічних сутичок покінчено. Тим не менш, дослідження також підкреслило, що це не призвело до зміцнення керівництва французьких університетів. З одного боку, така ситуація стала результатом надмірного втручання з боку уряду, з іншого, на таку ситуацію також вплинули внутрішні чинники. Вибірні посадовці (президенти, декани, керівники дослідницьких лабораторій тощо) поводитися як провідники вузько корпоративних інтересів, а не як керівники: вони намагалися відстоювати інтереси власних відділів, уникати міжособистісних конфліктів у їхніх межах, побоюючись приймати рішення. По-друге, виборні органи відрізнялися набагато меншою динамікою, ніж їхні попередники, і також були не в змозі приймати рішення. Часто вони делегували свої обов'язки вищим рівням керівництва: наприклад, Сенат відмовлявся упорядковувати списки нових академічних посад¹. Університети навіть сумнівалися, чи входять такі питання до їхньої компетенції; так само, проекти нових навчальних програм університетська рада ніколи не відхиляла і не вносила корективи: все надсилалося до Міністерства, яке зрештою і приймало рішення.

Насправді, становище управління у Французьких університетах у вісімдесятих роках може бути підсумовано у двох висловах: виборні виконавці відійшли на другий план, а ради не здатні були робити вибір.

(с) Останні тенденції

Погляньмо, як ця ситуація змінилася внаслідок важливих перетворень, що відбулися у французькій вищій освіті у дев'яностих. Запровадження чотирирічних контрактів між кожним університетом і Міністерством (з 1988 року), децентралізація кадрових рішень зміцнили університетське керівництво і роль Президента університету. Власне, змінилася вага посади

Президента. Він фактично перетворився на основного радника Міністерства з усіх питань, що стосуються очолюваного ним університету. Система контрактів допомогла Президентам зміцнити свої позиції всередині університетів, розвинути нову концепцію своєї ролі: тепер вони відчувають можливість визначати політичні пріоритети або поширювати інформацію про свої проекти; можна сказати, вони стали справжніми лідерами своїх університетів.

	Розмір (кількість студентів)	Представлені дисципліни	Географічне розташування
Університет А	36 290	Мультидисциплінарний	Париж
Університет В	20 000	Гуманітарні та соціальні науки	
Університет С	18 330	Мультидисциплінарний	Страсбург
Університет D	14 657	Мультидисциплінарний	

II. Ситуація у системі керівництва

французькими університетами: через тридцять років після закону 1968-го, через десять років після запровадження чотирирічних контрактів між урядом і університетами

Спробуємо підсумувати основні висновки двох емпіричних досліджень, проведених у 1998 та 1999 роках.

Перше дослідження, засноване на детальному інтерв'юванні, було проведене в лютому 1998 року в 4 університетах, обраних з огляду несхожості їх одного з одним за трьома критеріями: розмір, дисципліни і географічне розташування.

Інтерв'ю дали близько 250 осіб. Оскільки метою було дослідження керівництва університету, наша вибірка була сфокусована на деканах, адміністраторах, членах університетських рад, тобто в основному на тих, хто безпосередньо залучений до управління університетом, або принаймні добре обізнаний у цьому питанні, як це показано в наступній таблиці:

	Усі представники		Люди, залучені до управління навчальним закладом			
	Викладачі	Адміністративний персонал	Члени Президентської команди	Декани	Члени рад	Керівники дослідницьких центрів
Університет А	26	28	7	7	17	1
Університет В	43	32	11	5	20	5
Університет С	27	29	7	6	20	8
Університет D	36	29	6	8	17	4
Усього	250		149			

Усі індивідуальні інтерв'ю були ретельно досліджені з метою виявлення провідних характеристик французької моделі університетського управління, балансу сил між виконавчим керівництвом, представницьким керівництвом і факультетами, ступеню причетності до власних функцій тієї чи іншої структури. Емпіричний метод застосованого нами стратегічного аналізу організацій і систем був розроблений дослідниками М. Крозьє та Е. Фрідберг (Крозьє та Фрідберг, 1977; Фрідберг, 1993).

Друге дослідження являє собою кількісний аналіз (1999). Воно ґрунтується на анкеті, складеній з огляду на основні результати якісного аналізу. Цю анкету було надіслано до тридцяти семи університетів Франції, іншими словами, приблизно до половини французьких вищих навчальних закладів, відібраних згідно з тими самими критеріями, що й у разі якісного аналізу. Назагал було проаналізовано тисяча шістьсот п'ятдесят сім анкет: 1093 викладачі і 564 адміністративні службовці відповіли на запитання нашої анкети.

II. 1. Ці дослідження виявили важливі зміни в структурі університетських органів управління

По-перше, порівняно з ситуацією 1980-х років, ради відіграють важливішу роль. Люди більше не вважають, як раніше, що члени Сенату захищають тільки свої інтереси, або що спільні дискусії є абсолютно безплідними. Сьогоднішні ради стають важливими

учасниками процесу прийняття рішень, і більшість викладачів висловлюється проти обмеження ролі цих органів на користь виконавчого комітету, як це показано в наступній таблиці (відповіді викладачів та адміністративних службовців багато в чому збігаються):

«Необхідно обмежити сферу впливу виборних органів і зміцнити роль виконавчих комітетів» (1443 відповіді)	
«Так»	16%
«Ні»	82%
«Не знаю»	2%

По-друге, на відміну від ситуації вісімдесятих років, виборні органи тепер є дієздатними. Коли вони мають розглянути такі проекти, як новий навчальний план або нові дослідницькі групи, вони здатні прийняти рішення. Для цього вони встановлюють критерії. Тепер не є поодинокими випадки спроби модифікувати проекти, перш ніж відсилати їх на затвердження до Міністерства; проекти рідко відхиляються, оскільки в більшості ініціатори проектів консультуються зі своїми колегами і навіть з президентською командою з приводу того, чи має їхній проект шанс бути схваленим.

Але важливим є те, що зараз не прийнято відсилати до Міністерства проекти, не схвалені попередньо університетськими радами чи президентською командою: таким чином, проект має отримати схвалення на університетському рівні для того, щоб сподіватися на подальше втілення.

Опис цих механізмів вироблення рішень вимагає проведення розрізнення між висхідними та спадними процедурами прийняття рішень у межах університетів. Після опису цих процедур я спробую охарактеризувати відносини між президентськими командами та виборними органами і згодом описати неоднозначну позицію деканів у цій системі управління.

(а) Висхідні процедури прийняття рішень

Дозвольте мені розпочати з «висхідної» процедури прийняття рішень, яка є основною діяльністю дорадчих органів. У рамках

цієї процедури розглядаються всі навчальні та дослідницькі проекти окремих викладачів, які мають бути схвалені спершу на рівні факультету, а згодом на рівні університетських рад.

Першим важливим всиновком є те, що такі рішення розробляються не всередині університетських органів, а до того, як вони потрапляють на їхній розгляд. Це означає, що ці проекти не розглядаються на пленарних засіданнях і рішення не приймається тільки завдяки міркуванням та аргументації їхніх учасників: завдання пленарних засідань розглянути заздалегідь винесені вердикти підкомісії.

На початку процедури зміст проектів розглядається експертами з даної дисципліни, а вже потім відбувається подальший розгляд спеціалізованих комісій університетського рівня. Ці робочі групи в основному складаються з членів дорадчого органу. Кожен проект розглядається призначеним цими робочими групами головою, який доповідає проект пленарній раді.

Тим не менше, виборні члени не почувуються позбавленими права вибору. В цілому, вони відчують, що беруть участь у прийнятті рішення, якщо їм відомо, хто брав участь у підготовчих групах, якщо їх було поінформовано щодо критеріїв, котрих дотримувалися ці комісії, розглядаючи проекти, і якщо їм було надано можливість оскаржувати пропозиції, внесені експертними групами, що займалися підготовкою питання. Навіть якщо в цілому вони схвалюють ці пропозиції, виборні члени цінують існування самої можливості дискутувати щодо цих пропозицій, і в цілому задоволені такою ситуацією. Відповідно, навіть якщо вони не втручаються у зміст проектів, вони стежать за достатньою прозорістю та «об'єктивністю» критеріїв і за тим, щоб проект отримав переважне схвалення всіма комісіями. Таким чином вони, вочевидь, контролюють підготовчий процес.

Цей опис може створити враження, що дорадчі органи є автономними в процедурах прийняття рішень, але фактично цей дорадчий процес перебуває під наглядом вищого керівництва університету, яке відіграє важливу роль на трьох різних рівнях:

1. Президент впливає на критерії, що ними послуговуються дорадчі органи. Він визначає політику університету: яких пріоритетів слід дотримуватися, які саме проекти знайдуть підтримку. Він дуже активно доводить до

загального відома свої побажання, і спостерігається тенденція, коли різні комітети залучають такі пріоритети до своїх власних критеріїв.

2. Автори не виносять проект на порядок денний, перш ніж той буде водночас відповідати критеріям, визначеним дорадчими органами, і отримає підтримку президентської команди. Це полегшує роботу рад: вони не перевантажені численними проектами, і їм рідко доводиться відхиляти подані проекти остаточно. Вони пропонують модифікації, іноді істотні. Відповідно, під час дебатів зменшується кількість конфліктів.
3. Голова дорадчого комітету є членом президентської команди. Дехто з них може бути дуже діяльним у складі спеціальних комісій і досить впливовим, коли висловлює власні судження щодо проектів.

У висхідних процедурах прийняття рішень дорадчі органи є тими місцями, де критерії визначаються, «перетравлюються» і звідки поширюються серед колективу. Ми в цілому помітили, що чим більших успіхів досягають дорадчі органи в прийнятті колективних рішень, тим більш легітимним є вище керівництво. Нарешті, ми помітили своєрідний альянс між президентськими командами та дорадчими органами, заснований на спорідненості інтересів цих діячів.

(б) Спадні процедури прийняття рішень

Процедура спадного прийняття рішень є основною діяльністю Сенату, який вирішує питання, пов'язані з розподілом ресурсів у межах університету. Що стосується спадних рішень, тут Сенат не бере участі в процесі опрацювання рішення. Рішення готуються заздалегідь і подаються на розгляд членам Сенату, які мають тільки затвердити їх або відхилити. В цьому аспекті більша частина підготовчої роботи здійснюється виконавчими комітетами, тобто членами вищого керівництва. Можливі дві ситуації: в деяких Сенатах виборні члени можуть почуватися відстороненими від впливу на такі рішення, в той час як в інших виборні члени почувуються причетними до процесу опрацювання рішення.

Здебільшого, члени Сенатів скаржаться на непрозорість критеріїв прийняття рішень, ба навіть на відсутність відкритості з боку виконавчого комітету. Більше того, вони в основному дізнаються про рішення під час пленарного засідання, коли немає можливості ставити запитання або оскаржувати внесені пропозиції. В таких Сенатах виборні члени в цілому незадоволені, клімат в Сенаті є досить напруженим, а рішення приймаються незначною більшістю. Трапляється навіть, що Сенат відхиляє рішення вищого керівництва. У таких випадках ми помітили, що до президентських команд зверталися з проханням більшої відкритості і налагодження діалогу з виборними членами Сенату в процесі підготовки рішень. Навіть якщо рішення зрештою ухвалюються, нарада дає можливість виборним членам висловити свою незгоду з президентською командою або свої уподобання.

У спадному процесі опрацювання рішень, особливо в перебігу розв'язання питань розподілу ресурсів, університетські ради, здається, працюють як «запобіжники», обмежуючи сферу впливу президентської команди. Насправді, вони мають змогу відхилити її пропозиції; навіть якщо такі випадки трапляються надзвичайно рідко, вони є показовими. У прикладах, які ми досліджували, ці так звані «запобіжники» в цілому призводили до певних змін у розробці рішень, змушували президентську команду до більшої відкритості, до прояснення кінцевої мети та критеріїв. Таким чином, виконавчі команди змушувалися зробити свою політику відкритішою, а це запобігає встановленню закритого управління. Але, з іншого боку, ухвалюючи рішення переважною більшістю (навіть після тривалих і завзятих дискусій), вони схвалюють прийняте рішення і висловлюють підтримку президентській команді. Таким чином, функція дорадчих органів полягає не тільки у висуванні заперечень проти пропозицій виконавчих команд, вони також можуть виступати на підтримку виконавчих органів.

II. 2. Утворення виконавчих комітетів посилює неоднозначність позиції деканів в університетському керівництві

Досить часто між президентом університету і деканами спостерігаються конфліктні стосунки. По-перше, ми побачимо, що співпраця деканів з університетським керівництвом зали-

шається досить складною, а, по-друге, ми покажемо, що між їхніми точками зору з приводу таких нормативних понять як «управління, модернізація чи автономія в університетах», існують розбіжності.

Труднощі у відносинах між деканами і президентом можна узагальнити в трьох пунктах:

1. Здебільшого декани не є членами виконавчих комітетів, іноді навіть президенти свідомо утримують їх на другому плані в процесі вироблення політики. У кращому разі їх вводять у курс намірів виконавчого комітету, коли президент влаштовує нараду з усіма деканами, або якщо вони беруть участь у Сенаті. Але зазвичай вони не втручаються аж до завершального етапу опрацювання рішень і не почувуються залученими до правлячої команди.
2. У 1980-х роках французьке виконавче керівництво поведилося як «перше серед рівних». Але, як уже згадувалося, з боку уряду протягом останнього десятиріччя чітко модифікувалася президентська роль усередині університетів: вона стала більш фаховою, а також і більш управлінською. Така еволюція, здається, схвалюється викладачами, залученими до президентської команди, але не деканами: по-перше, ми спостерігаємо їхній спротив зміні власної ролі, і, по-друге, члени їхніх факультетів *досі очікують від них, що вони поводитимуться як перші серед рівних*.
3. Це часто призводить до встановлення досить складних відносин між президентом і деканами.

Досить часто президентські команди заперечують на це, що декани не дотримуються встановленої ними політики, не виконують правил, визначених університетською верхівкою, тоді як самі декани почувуються виключеними з університетського правління. У тих рідкісних випадках, коли відносини між деканами та президентом є дружніми, у деканів з'являються проблеми з власними факультетами, пов'язані зі скаргами, що вони недостатньо захищають інтереси факультету.

Як показано в наступних таблицях, з одного боку, президенти очікують від деканів виконання своїх рішень, але не обов'язково погоджуються з їхньою інтеграцією до

виконавчих комітетів; з ішого боку, декани воліють бути залученими до президентської команди, але не бажають надавати цілковитої підтримки університетським виконавчим органам. Дозвольте нам розглянути деякі результати, отримані завдяки анкетуванню.

Для всіх цих запитань розбіжності у відповідях президентів і деканів є досить показовими (навіть якщо кількість відповідей президентів надто незначна для того, щоб зробити ці розбіжності статистично репрезентативними).

«Декани мають захищати інтереси своїх факультетів від рішень, прийнятих вищим ешеленом університету»

%

	Всі опитані (1657 відповідей)	Президенти (14 відповідей)	Декани (100 відповідей)
Так	74.4	46.2	75.8
Ні	20.3	53.8	22.1
Не знаю	5.3	—	2.1

Точка зору деканів дуже близька до загальної і дуже відмінна від точки зору президентів.

«Декани мають на постійних засадах входити до складу президентської команди університету»

%

	Всі опитані (1657 відповідей)	Президенти (14 відповідей)	Декани (100 відповідей)
Так	72.2	61.5	85
Ні	21.6	38.5	13
Не знаю	6.2	—	2

Тут ми бачимо, що декани чітко (85%) виявили своє ставлення до участі у виконавчій команді, тоді як тільки 61.5% президентів розділяють таку точку зору.²

«Деканам слід виявляти солідарність із командою президента»

%

	Всі опитані (1657 відповідей)	Президенти (14 відповідей)	Декани (100 відповідей)
Так	48.2	77	62.2
Ні	42.4	23	35.8
Не знаю	9.4	—	2

У цьому питанні розбіжності найменш очевидні: тим не менше, помітно, що більш як третина деканів не погоджується виявляти солідарність з командою президента.

Ці розбіжності між президентами і деканами також даються взнаки в питаннях, пов'язаних з університетською автономією. Ми зробили аналіз множинної відповідності³ шести змінних, що стосуються організаційної та фінансової автономії університетів (див. сторінку 268). Переважали два виміри цього графіка: перший відображає думки з приводу «фінансової автономії», другий вимір підсумовує думки з приводу «організаційної автономії». Потім ми спроектували на мапу президентів і деканів: ми досить чітко бачимо, що більшість президентів розташувалась у правій частині графіка, тоді як більшість деканів – у лівій частині: вони вочевидь протистоять розвитку зовнішніх ресурсів шляхом поглиблення співпраці з місцевим оточенням. До того ж найбільша концентрація деканів припадає на верхню ліву чверть: ці декани невисокої думки про більшість пропозицій, які можуть сприяти університетській автономії (свобода вибору, довільний статут, розвиток зовнішнього оцінювання, яке керувало би розподілом кредитів, залучення сторонніх осіб до університетського управління тощо).

Мусимо визнати, що президенти і декани відчують труднощі не тільки під час співпраці в університетському правлінні, вони також мають різні точки зору і уявлення на багато зі сфер університетського управління.

Якщо ми зараз повернемося до якісного аналізу чотирьох університетів, розглянутого на початку, і звернемо увагу на

природу і зміст відносин «президент-декани», ми помітимо, що такі відносини рідко бувають засновані на співпраці. Тільки в одному разі з чотирьох декани виявилися учасниками президентської команди; в трьох інших – декани не пов'язані з університетськими рішеннями.

У двох випадках (Університети В і С) з деканами лише обговорювалися рішення, ухвалені президентом і віце-президентами в керівному комітеті. Проте і наявні консультації відбувалися нерегулярно, або ж на останньому етапі процедури ухвалення рішення: у деканів не було можливості оскаржити чи вплинути на рішення. Для компенсації такої слабкої позиції, декани відвідували університетську раду (Сенат), тому що, навіть якщо вони не могли голосувати (якщо не були виборними членами), вони могли почути, про що йдеться, і отримати інформацію або висловити свої погляди і відстояти інтереси своїх факультетів. Президентські команди, в свою чергу, залишилися незадоволеними цією нарадою з деканами: вони заявили, що ця зустріч не сприяла подальшому ефективному розповсюдженню їхніх стратегій в межах університету.

У третьому університеті (Університеті А) консультації було проведено президентом і особами, залученими до обговорення рішень в Сенаті. Серед них декани не мали привілейованого становища: з ними радилися так само, як і з іншими учасниками (студентами, адміністративними службовцями), яких безпосередньо стосувалися ті чи ті рішення. У цьому університеті не було проведено жодної наради деканів.

Тільки в одному з чотирьох розглянутих прикладів відносини між деканами і президентом були тіснішими (Університет D). Але це не відбилося на становищі ані президента, ані деканів. Президент мусив, набагато більше в порівнянні з іншими прикладами, брати до уваги вимоги деканів. У результаті декани виявилися більше залученими до процесу ухвалення рішень, але також мусили іноді підтримувати рішення, які йшли проти їхніх власних факультетів: вони таким чином ускладнювали стосунки з членами «своїх» факультетів. Якщо декани були «надто близькими» до президента, вони ризикували втратити довіру своїх виборців; навпаки, систематичне відстоювання інтересів своїх факультетів було несумісним з їхнім залученням до університетського керівництва.

(Написи до таблиці.)
«Уявлення про університетську автономію»

Deans	Декани
Presidents	Президенти
Anti organizational autonomy	Проти організаційної автономії
Pro organizational autonomy	За організаційну автономію
Anti financial autonomy	проти фінансової автономії
Pro financial autonomy	за фінансову автономію
CONSERVATIVE	КОНСЕРВАТОРИ
PRO DEVELOPMENT OF EXTERNAL RESOURCES	ЗА РОЗРОБКУ ДОДАТКОВИХ РЕСУРСІВ
PRO AN "IORY TOWER" UNIVERSITY MODEL	ЗА МОДЕЛЬ УНІВЕРСИТЕТУ «ВЕЖА ЗІ СЛОНОВОЇ КІСТКИ»
PRO ENTREPRENEURIAL MODEL	ЗА АНТРЕПРЕНЕРСЬКУ МОДЕЛЬ

II. 3. *Співвідношення між дорадчими органами, виконавчою командою та проміжним керівництвом: гра внічию?*

Ми намагалися охарактеризувати форми управління в чотирьох університетах, аналізуючи місце і роль президентської команди і деканів у процесі ухвалення найголовніших університетських рішень, і, водночас, оцінюючи місце і роль дорадчих органів. Характеристика президентських команд бере до уваги добровільність їхнього дискурсу, а також їхню здатність підтримувати деякі стратегії в різних царинах (чи намагаються вони розвивати стратегію університету, чи, навпаки, залишаються пасивними і лишають факультети автономними?).⁴ Характеристика дорадчих органів бере до уваги два елементи: їхню участь у прийнятті рішень (чи визнають їх дорадчими або здатними до ухвалення рішень органами?), та їхні взаємини (злагоджені чи конфліктні). Усі ці елементи підсумовані в наступній таблиці.

	Університет А	Університет В	Університет С	Університет D
Президентська команда	свавільна	слабка	дуже свавільна	дуже свавільна
Роль деканів у процесі ухвалення рішень	слабка	слабка	слабка	сильна
Сенат	здатний до прийняття рішень і злагоджений	здатний до прийняття рішень, але конфліктний	Конфліктний і відлучений від процедури опрацювання рішення	Злагоджений, але відлучений від процедури опрацювання рішення
Рада з навчальних питань	здатна до прийняття рішень і злагоджена	Злагоджена, але тільки консультативна	здатна до прийняття рішень і злагоджена	Конфліктна і консультативна
Рада з дослідницьких питань	злагоджена, але тільки консультативна	здатна до прийняття рішень і злагоджена	Злагоджена, але тільки консультативна	здатна до прийняття рішень і злагоджена
Хто керує? 4 університети, 4 типи управління	Пара «президент/університетські ради»	Керують ради. Але забагато конфліктів для ефективного прийняття рішень	Керує президентська команда. Але вона надто ізольована, щоб забезпечувати виконання своєї політики	Пара «президент/декани»

Із цієї таблиці випливають два головні висновки.

1. *Кожен заклад має свій власний «стиль управління».* Це важливий вислів, адже до цього часу всі дослідження зводилися до одного й того самого висновку: французька система вищої освіти була дуже централізованою, керованою Урядом, тому і диференціація між різними закладами була дуже слабкою (Антуан та Пасерон, 1966; Шарль, 1994; Прост, 1992; Рено, 1995). Ці нові дані дозволяють припустити, що французька система вищої освіти посунулася уперед у своєму розвитку і стала набагато більш диверсифікованою, ніж це було протягом останніх двох сторіч.⁵ Ця диверсифікація варта пояснень. Деякі попередні результати кількісного дослідження 37 університетів показали, що місце і роль президентів і деканів корелюється з такими змінними, як розмір закладів і їхня дисциплінарна структура.⁶

Університети	Вплив <u>президентів</u> в університетському керівництві	Вплив <u>деканів</u> в університетському керівництві
≥ 25 000 студентів	Менший, ніж звичайно	–
≤ 10 000 студентів	Більший, ніж звичайно	Більший, ніж звичайно
Монодисциплінарні університети (Науки природничі і точні)	–	Більший, ніж звичайно
Монодисциплінарні університети (Гуманітарні науки)	Менший, ніж звичайно	–

Таким чином, досить важко визначити, які змінні впливають на комбінацію з трьох компонентів університетського керівництва (президентські команди, декани чи університетські ради). Це може вказувати на те, що диверсифікація стилів управління залежить більше від окремого локального контексту (внутрішні взаємовідносини, відносини між університетами та їхнім локальним оточенням, індивідуальна історія університетів тощо), ніж від «зовнішніх змінних», таких як вік, розмір, дисциплінарний склад, кількість факультетів, географічне розташування тощо.

2. *Свавільні президенти воліють радше керувати разом із дорадчими органами, ніж із деканами.* Іншим вражаючим відкриттям є те, що в жодному з чотирьох університетів немає керівної структури, яка би включала водночас президентську команду, деканів і сенат, відповідно, таке поєднання ми можемо назвати «грою внічию». Справді, свавільні президенти управляють разом із дорадчими органами (Університети А, С, D), тоді як декани відлучені від керівництва університетом (Університети А, В, С).

Чому президентам легше управляти дорадчими органами, ніж домовлятися з деканами?

Перший пояснювальний фактор полягає в самій керівній структурі французьких університетів, яка має два типи координації. Перший являє собою ієрархію управління, спрямовану догори від голів рад до деканів, до віце-президентів і до президента. Другий являє собою дорадчі органи, які встановлюють межі діяльності виборних посадовців. Така дуальна

структура керівництва і рад не є специфічною для Франції, але відмінним є спосіб взаємодії між цими структурами.

Історія французьких університетів відрізняється постійним протистоянням між факультетами та університетським керівництвом. Із моменту виникнення в середньовіччі і до 1986 року, Французького університету як такого не існувало, це були лише агрегації факультетів, яким належала вся влада у прийнятті рішень.⁷ Закони Фора і Саварі намагалися обернути цю ситуацію на користь Університету. Згідно з законом Саварі (1984), президентська команда мала управляти не разом із деканами, а разом із трьома дорадчими органами. Цей закон був спрямований на зміцнення механізмів співпраці та сприяння здійсненню процедури прийняття рішень шляхом спільних обговорень: от чому цим законом було долучено додатковий орган (Рада з навчальних питань) до двох чинних на підставі закону 1968 року (Сенат і Рада з дослідницьких питань), це розширило склад органів і модифікувало їхній склад: зменшилася кількість членів-професорів на користь усіх інших представників. Цим законом не передбачено простору для співпраці і спільного прийняття рішень для президента і деканів. Закон 1984 року не встановлює ані того, що декани мають бути виборними членами університетської ради, ані того, що вони принаймні мають бути запрошені відвідувати обговорення, хай і не обов'язково з правом голосу.

Унаслідок цього до сьогодні декани не розглядаються президентами як природні партнери в управлінні університетом; і навіть якщо вони й залучаються до правлячої команди, основною метою президентів є нав'язування їм своїх поглядів і стратегій.

По-друге, коли деякі президенти залучають деканів до своїх керівних органів, така можливість виявляється ускладненою (як показано в розділі II.2). Окрім того, у деканів немає підстав почуватися близькими до президента, оскільки вони обираються своїми колегами, а не призначаються президентом, як віцепрезиденти. Таким чином, коли декани є членами управління, воно стає простором для переговорів, де багато часу приділяється конструюванню прийнятних компромісів, оскільки *a priori* відсутні точки збігу: їх необхідно напрацьовувати.

З цієї причини найчастіше можна побачити президентську команду сформованою з осіб, вибраних за принципом збігу з

президентом у поглядах, яка відіграє ключову роль у підготовці рішень до голосування і схвалення дорадчими органами. Але це зрештою призводить до слабкої залученості деканів, до обмеження їхньої зацікавленості у стратегіях університету; небагато користі в тому, що вони відіграють роль перемикачів між президентом і викладачами.

Таким чином, в університетах Франції дорадчі органи часто превалюють над радше незлагодженою виконавчою лінією керівництва.

Висновки

На відміну від ситуації, що склалася в університетах Британії та Нідерландів, в університетах Франції зміцнення органів виконавчого керівництва не означало одночасного послаблення дорадчих органів: наше дослідження демонструє, що ці дорадчі органи не беруть безпосередньої участі в розробці рішень, але, тим не менше, виконують функцію контролю за виконавчим керівництвом і, водночас, вони легітимують рішення, прийняті керівництвом. Зрештою ми доводимо, що вони відіграють провідну роль в управлінні університетом.

Інша обставина, яка вирізняє ситуацію у французьких університетах з-поміж інших університетів Європи, полягає в тому, що наявність міцного керівництва на чолі університетів призводить до послаблення позиції деканів. З одного боку, між президентами і деканами існує багато розбіжностей у поглядах; з іншого боку, їхні взаємовідносини в управлінні університетом настільки складні, що декани в основному не беруть участі у розробці університетської політики.

Поза цими основними тенденціями, є всі підстави наполягати на тому, що у французьких університетах немає одноманітності у стилях управління. Питання, «хто керує» університетами Франції, є відкритим питанням. Можна спостерігати два варіанти. Деякі заклади досі прив'язані до старої моделі французького університету, де центральна влада є слабкою, президенти залишаються сторонніми спостерігачами, а вся влада сконцентрована в руках деканів. Проте така конфігурація поступово зникає. Нова модель – це університет, на чолі якого стоїть президент, котрий поводить як «менеджер», але в такому разі природа його співпраці з деканами, сенатом і консультативними органами

видається великою мірою випадковою, залежною від окремого локального контексту.

За допомогою цієї презентації ми намагалися окреслити проблему, яка може вказувати на організаційну зміну у французьких університетах, тому існуючі розбіжності між президентами і деканами можуть бути проаналізовані як симптом зростаючої прірви між узагальненим університетським рівнем і факультетами. Фактично, коли стратегічні плани, раціоналізаторські політики або системи оцінювання мають бути запроваджені на факультетах, декани відчувають незручність таких політик, які в основному розходяться з інтересами членів їхніх власних факультетів. Навіть такі рішення, що добре сприймаються і розглядаються як легітимні більшістю викладацького складу та адміністративних працівників, буває складно задіяти, оскільки декани не були залучені до процедури прийняття рішень (навіть якщо їм повідомили про вже прийняті рішення). Певним чином, чим більше президентська команда акцентує свою владу і наполягає на своїх пріоритетах в управлінні, як, наприклад, прозорість в управлінні факультетами, тим більшою мірою робота деканів стає недоречною.

Нарешті, ми ставимо питання, чи не призвели закони 1968 та 1984 років до такої ситуації, коли президентська команда управляє разом зі своїми дорадчими органами, нехтуючи при цьому участь деканів? Ця ситуація видається дуже близькою до тієї, що виникає в тих фірмах, які запроваджують такі нові методи управління, що передбачають залученість. Автори, які досліджували ці приклади (див., наприклад, Шевальє, 1991; Сенсольтє, 1983), показали, що високий рівень залученості серед членів організації часто відсуває проміжну ланку керівництва на другий план. Усі ці соціологи доходять одного висновку: коли організаційна зміна не підтримується середньою ланкою керівництва, виникає певний опір, приречений на поразку (Фрідберг 1993).

ПРИМІТКИ

1. У Франції розподіл академічних посад відбувається таким чином: щороку кожна дисципліна подає запит на певну кількість посад. Запити підпорядковані ієрархії, що її визначають на рівні факультету, який складає список пріоритетів. Список потім вивчається університетським Сенатом, у чий компетенції перебуває оцінка запитів від усіх факультетів

і складання підсумкового списку вакансій, який передається до Міністерства.

2. У нашому кількісному дослідженні ми знайшли тільки 7 деканів зі 100, які були б водночас і деканами, і членами президентської команди. Ба більше, їхні точки зору не відрізнялися від відповідей решти деканів.

3. Див. Benzécri J.P. (1992) – *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Dekker (адаптовану з J.P. та F. Benzécri (1984), *Pratique de l'analyse des données: Analyse des correspondances et classification, Exposé élémentaire*, Paris, Dunond)

4. Президентські команди не обов'язково впроваджують одні й ті самі стратегії в тих самих царинах: наприклад, деякі можуть наполягати на реформах програм професійної підготовки, інші можуть зосередитися на контролі дослідницьких контрактів. Ми додали нюанс між «свавільними» і «дуже свавільними» командами. «Дуже свавільні» президентські команди контролюють кілька напрямків діяльності університету і рішуче стверджують своє лідерство.

5. Ця ситуація детально описана в Musselin, C. *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001.

6. Метод використання цих даних буде ретельно описано в наших тезах, натомість для цієї статті ці результати потрібні тільки для того, щоб показати, що зовнішні змінні не дають необхідної інформації про розмаїття університетської управлінської панорами у Франції.

7. Для детальнішого ознайомлення див. Musselin, C. *La longue marche des universités françaises*, Paris, PUF, 2001.

ПОСИЛАННЯ

Antoine, G. and Passeron, J.-C. (1966). *La réforme de l'Université*. Paris: Calman-Lévy.

Aupen (1077). *Pour que l'université ne meure...* Paris: Le Centurion.

Askling, B. and Henkel, M. (2000). 'Higher education institutions' in Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I., Henkel, M., *Transforming Higher Education, a Comparative Study*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Benzécri J.P. (1992). *Correspondence Analysis Handbook*. New York: Dekker (adapted from J.P. and F. Benzécri (1984), *Pratique de l'analyse des données: Analyse des correspondances et classification, Exposé élémentaire*, Paris, Dunond).

Boer, H. de and Huisman, J. (1999). 'The new public management in Dutch universities', in Braun, D. et Merrien, F.-X. (eds.), *Towards*

a Model of Governance for Universities?, Higher Educations Series. London: kingsley Publishers.

Charle, C. (1994). *La République des universitaires, 1870-1940.* Paris: Seuil.

Chevalier, F. (1991). *Cercles de qualité et changement organisationnel.* Paris: Economica.

Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système.* Paris: Seuil.

Friedberg, E. (1993). *Le pouvoir et la règle.* Paris: Seuil.

Friedberg, E., Musselin, C. (1989). *En quête d'universités – Etude comparée des universités en France et en RFA.* Paris: l'Harmattan.

Henkel, M. (2000). *Academic Identities and Policy Change in Higher Education.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Jegouzo, Y. (1994). *La fonction de president d'université.* Paris: Ajda.

Kogan, M. and Hanney, S. (2000). *Reforming Higher Education.* London: Jessica Kingsley Publishers.

Leroy, P. (1992). 'Contribution á une réflexion sur le pouvoir dans les universités françaises á partir de la réalité grenobloise', in *Le gouvernement des universités, perspectives comparatives*, sous la direction de Friedberg, E., Musselin, C.

Musselin, C. (2001). *La longue marche des universités françaises.* Paris: PUF.

Prost, A. (1992). *Education, société et politiques: une histoire de l'enseignement en France de 1945 á nos jours.* Paris: Seuil.

Renault, A. (1995). *Les revolutions de l'Université. Essai sur la modernization de la culture.* Paris: Calman-Lévy.

Saisalieu, R. (1983). *La régulation culturelle des ensembles organisés*, L'année sociologique pp. 195-217.

Лі-Чан ЧАНГ

АВТОНОМІЯ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ЇХНЄ ФІНАНСУВАННЯ: ПРИКЛАДИ АНГЛІЇ ТА ТАЙВАНЮ

Короткий виклад. У цій статті переосмислюється вплив фінансування на автономію університету, що зазвичай вважається лінійним співвідношенням тобто: чим більше фінансування, тим ширша автономія. Таке спрощене бачення не може бути повним, оскільки при цьому ігнорується складна природа університетської автономії. Саме її варто розглядати в загальному та політичному контексті. Інтерпретація цієї структури має також визначатися відповідно до неусталених відносин держави та університету. Автор статті стверджує, що вплив фінансування на автономію університету залежить від природи університетської автономії в конкретно взятій країні. Оскільки автономія університету має не лише фінансові обмеження, відповідно, частина університетів, докладаючи більше зусиль до розгалуження своїх фінансових ресурсів, може не розширювати свою автономію, принаймні безпосередньо. На підтвердження цієї тези статті можна навести праці багатьох науковців та емпіричні дослідження, проведені в Англії та на Тайвані.

1. Вступ

Зважаючи на зростання числа зовнішніх вимог до університетів, деякі академічні діячі (наприклад, Ядо, 1981; Каглар, 1993; Керр, 1995; Кларк, 1998) заявляють, що рівень університетської автономії більше залежить від здатності самого університету реагувати відповідно до наростання незбалансованих змін у відносинах університету та держави, від зусиль реалізувати своє призначення, а не від походження і традиції самого університету. Останнім часом головним аргументом на користь цього виступало твердження, що університетську автономію можна

розширити і захистити через диверсифікацію фінансування університету (наприклад, Каглар, 1993; Гедегбур та ін., 1994). Такі твердження, як: «Чим вищий відсоток фінансових надходжень до університетів від недержавних донорів, тим більша свобода їхньої дії» (UGC 1984), і «Це в інтересах університетів ... намагатися збільшити рівень свого фінансування приватними інституціями ... (оскільки) такі приватні надходження можуть значно розширити незалежність окремих навчальних закладів» (DES 1991, параграф 14), – часто з'являються в урядових документах.

Наведені вище аргументи і твердження зазвичай сприймаються так, ніби за ними стоять емпіричні дослідження. Співвідношення між університетською автономією та фінансуванням вважається лінійним, тобто, чим більше фінансування, тим ширша автономія. Після досліджень університетської автономії та аналізу окремих систем вищої освіти, як, наприклад, тайванської, ця стаття робить виклик загальноприйнятим поглядам з двох причин. По-перше, такі погляди ігнорують контекст, тоді як університетська автономія повинна «визначатися в загальному та політичному контексті» (Ніва, 1988). На системи вищої освіти, що перебувають під посиленним контролем держави, зобов'язання перед владою щодо ведення своїх справ можуть мати більш безпосередній вплив, ніж фінансування на університетську автономію. По-друге, вважається, що може існувати суттєва різниця між юридично закріпленою та фактично існуючою автономією (Ядо, 1981), власне, між наданими правами і можливостями їхньої реалізації. Саме на останні може впливати питання фінансування. Ця стаття стверджує, що вплив фінансування на автономію університету залежить від природи університетської автономії в конкретно взятій країні.

Причина вибору Англії та Тайваню як конкретних прикладів потребує деяких пояснень. Щоб розвинути тезу цієї статті, маємо брати до уваги контекст. Будучи зацікавленим у змінах відносин держави та університету в Англії та на Тайвані, автор обрав ці країни через їхній контраст. Відповідно до Ніва і Ван Вугта (1994), існують дві моделі державного керівництва вищою освітою – модель державного нагляду і модель державного контролю. В обох випадках, незважаючи на зміни у відносинах держави та університету, Англія послуговується моделлю державного

нагляду або наближеною до неї, тоді як Тайвань схиляється до моделі державного контролю. Наводячи емпіричні дані та проводячи порівняння, автор статті сподівається зробити внесок у вивчення сфери вищої освіти.

2. Огляд літератури

У цьому розділі пропонується огляд літератури по чотирьох групах. У першій розглядається поняття університетської автономії. В другій література про вплив фінансування, як державного, так і недержавного, на університетську автономію. Третя і четверта групи зосереджені на літературі про університетську автономію та її зв'язок із фінансуванням відповідно в Англії та на Тайвані. Цей розділ слугує базою для емпіричних даних.

2.1. Розгляд поняття університетської автономії

Існує велика кількість різної літератури про університетську автономію. Спроба розглянути поняття університетської автономії на кількох сторінках неминуче вимагає суттєвого спрощення. Тому ця стаття зосереджується на тій основі, яка конститує університетську автономію, та її вірогідному конфлікту з обставинами, на які вона повинна зважати.

Автономія сприймається як необхідність для університетів, що у такий спосіб полегшують свою задачу. Її часто визначають як право університету управляти своїми власними справами без зовнішнього втручання. Проте таке визначення нехтує складною природою автономії. При цьому рівень університетської автономії залежить не тільки від можливостей самоврядування, що їх залишають для університету, а й від здатності університету виконати своє завдання. Таким чином, використовуючи однаковий набір критеріїв, щоб виміряти університетську автономію в різних країнах і стверджувати, що результатом цього є дійсний стан університетської автономії, можемо виявити, що ця стратегія є досить сумнівною.

Альтернативний шлях для розуміння практики університетської автономії – визначити повноваження університетів щодо ухвалення рішень у своїх справах. Такі науковці, як, наприклад, Ешбі (1966), Леві (1980), Тайт (1992) чи Мак Деніел (1996) пропонують власні формулювання, визнаючи, що університетські справи багатомірні. У цій літературі можна знайти чотири головні виміри

університетських справ: академічні, персонал (набір працівників), фінансові і управління самою інституцією. Часто згадується відмінність, що її вводить Бердал (1991), між процедурною автономією (влада університету, що визначає “як” академічної спільноти) і субстанційною автономією (влада університету, що визначає “що” академічної спільноти). За словами Бердала, якщо держава обмежує владу університету визначати “що” академічної спільноти, субстанційна автономія університету перебуватиме під загрозою, і функція університету буде серйозно порушена. Хоча наголошується саме на субстанційній автономії, будь-яке втручання в процедурну автономію, безсумнівно, може обмежити управління справами університету. Це можна спостерігати в ситуації, коли зростають вимоги щодо підзвітності університетів.

Заклик до більшої підпорядкованості університетів породжений трьома головними історичними подіями дев'ятнадцятого сторіччя (Бердал, 1993). По-перше, розвиток і досягнення науки та досліджень у німецьких університетах сприяли тому, що держава почала вбачати прямі зв'язки між університетами, економічним зростанням та військовою потугою. По-друге, затвердження в 1862 Земельного Акту Морріла у Сполучених Штатах розширило університетські навчальні плани і зробило студентів більш різномірними, просуваючи поняття університету як суспільної служби. По-третє, все більш ускладнювалася справа керування державою, що, в свою чергу, призвело до ущільнення суспільних практик підпорядкованості, особливо тих, які стосувалися витрат податкових надходжень. У цьому контексті можна спостерігати безперервність вищенаведених подій, а також їхнє почергове акцентування. Ґрунтоване на ідеалістичному понятті припущення, що «університет не повинен бути нікому підпорядкований, окрім себе», – вже має суттєві заперечення (Мелоді, 1997). Повноваження університетів вирішувати, які знання важливі, були поставлені під сумнів за часів швидкого поширення нових форм знання. Зазвичай від університетів «вимагають пояснити свої дії і дати звіт про використані ресурси та виконану роботу не тільки зовнішні фінансові установи, а й інші впливові групи суспільства» (Сайзер, 1992).

Незважаючи на те, наскільки еволюціонували форми та процес підпорядкованості діяльності, це все ще «сила зовнішнього впливу на поведінку інституцій» (Траулер, 1996). Цей вплив може

варіюватися від «легкого дотику» до університетів і аж до ефективних засобів, що гарантували б відповідність університетської діяльності конкретній політиці та директивам. Тому часто мають місце конфлікти між університетською автономією і тиском підпорядкування, але вони по-різному реалізуються у різних системах – у третьому світі, де традиції університетської автономії ніколи не були сильними, вимоги підпорядкування оперують як політичними, так і економічними факторами; у промислово розвинутих країнах «тиск підпорядкування за своєю природою є більш фінансовим» (Олтбак, 1998). Вимога фінансової підзвітності більше пов'язана з тим фактом, що університети отримують громадські гроші, і таким чином вони можуть бути більш безпосередньо підпорядкованими. Поки підпорядкованість слугує засобом для досягнення певних політичних і економічних цілей, усі університетські справи можуть бути сферами різного роду підзвітності для зовнішніх установ.

Сучасні університети живуть у неспокійному середовищі (Траулер, 2002). У демократичній системі «кожен може вимагати певної участі або стосунків» з університетами, на відміну від елітарних систем, де «більшість людей майже не думає про те, що робить університет» (Кларк, 1998). Якщо сучасним університетам, «як Алісі в Країні Чудес, потрібно справді дуже швидко бігти, аби залишитися на тому самому місці» (Мейор, 1993), то ця ситуація ще більше бентежить. Замість того, щоб бути вимушеним змінитися, університети повинні трансформувати себе задля того, щоб заробити свою автономію. Чи є намагання знайти диверсифіковане фінансування одним із гарантованих шляхів домогтися автономії?

2.2. Вплив фінансування на університетську автономію

Джерела фінансування університетів можна по-різному розподілити на категорії. Тут розглядається вплив фінансування на університетську автономію. Також визначаються причини, з яких держава фінансує вищу освіту. Вони показують бажання держави впливати на діяльність вищої освіти і намагання досягти продуктивності та соціальної рівності (Вільямс, 1992). З появою ґрунтованої на знаннях економіки визнається потенціал університетів у підвищенні конкурентоспроможності нації (Керр 1995; Дадерштадт, 2000).

Використовується кілька способів фінансування вищої освіти, які базуються на вкладанні, продукуванні, врахуванні успішності зробленої роботи, контракті та фінансуванні за формулою. Серед них для університетської автономії має особливе значення фінансування за контрактом, оскільки воно призводить до змін у взаєминах університету і держави. Деякі країни, особливо Франція та Австралія, і меншою мірою – Англія і Німеччина, запровадили контрактне фінансування як єдиний спосіб фінансування вищої освіти. Однак чи розширює інституційну автономію використання контрактої системи? Для достовірної відповіді на це питання варто розглянути два протилежні погляди. Вільямс (1992) вважає, що у Франції з'являються позитивні побічні ефекти, тоді як Мюселін (1996), французька вчена, переконує, що політика контрактів «не має нічого спільного зі зменшенням втручання», а є «новим способом втручання», що вводить більш ринкові взаємини між центральною адміністрацією і французькими університетами. Мюселін підкреслює, що розширення університетської автономії видається дуже залежним від доброї волі держави, а не реалізацією певної політики.

На практиці, використання цільових державних субсидій і асигнувань ставлять ще одне дискусійне питання в дослідженні впливу державного фінансування на університетську автономію. Традиційно цільові державні субсидії трактуються як підтримка взаємовідносин довіри між державою і університетами, та власне автономії університету. І навпаки, природа державних асигнувань у формі постатейного планування бюджету відображає недостатню довіру між ними обома, і в їхніх відносинах домінує «побоювання корупції» (Акерман і Бронс, 1989). Для того, щоб примирити інтереси влади та представників академічної спільноти, зазвичай комбінують обидва способи фінансування, тобто цільові державні субсидії і державні асигнування. Таким чином, зміщення відсотків цільових державних субсидій та державних асигнувань є символічним індикатором у відстежуванні змін у взаєминах держави і університетів та їхнього впливу на університетську автономію.

Державу, що залишається в багатьох країнах потенційним донором фінансування вищої освіти, дуже легко засуджувати за зазіхання на автономію університетів, якщо вона змінює шляхи спрямування коштів до університетів. Проте такі звинувачення

стосовно держави не зовсім виправдані. Слотер і Леслі (1997) нагадують, що внесок в інституційну автономію, зроблений державними коштами, не можна ігнорувати, хоча сама природа державних дотацій може бути відносно мало обмежена певними умовами, відносний їхній обсяг зазвичай значний, а їхня наявність дуже важлива для стабільного існування університету. Конкретні приклади аргументують це твердження. Державні університети в Мексиці в минулому отримали більше ніж 90 відсотків загальної суми надходжень від держави, але залишалися практично автономними в головних сферах ухвалення рішень (Леві, 1980). Так само, доки університети у Великобританії користувалися репутацією автономних у період з 1945 по 1975, найбільша частка їхнього фінансування надходила від держави. Отож, природна суперечність між університетською автономією і державним фінансуванням (Скотт, 1995) може бути не завжди очевидною.

Поки вища освіта продовжує нарощувати обсяги і доступні ресурси видаються їй обмеженими, держава запроваджує більш вибірккову політику розподілу ресурсів і починає вбачати в собі радше «покупця» послуг, ніж орган субсидування вищої освіти. Установи вищої освіти заохочуються до пошуку альтернативних джерел надходжень. За твердженням Бебіджа і Розенцвейга (1962), «для ХХ століття чинним визначенням автономії інституції є відсутність залежності від єдиного або обмеженого джерела підтримки» (цитуються в Кларка, 1998), отже, мається на увазі, що університети повинні диверсифікувати джерела свого фінансування, щоб розширити і захистити свою автономію. З цим принципом погоджується більшість академічної спільноти, особливо за тих часів, коли університетам доводиться переживати гостру нестачу ресурсів. Каглар (1993), наприклад, запевняє, що «найкраща гарантія автономії інституції – наявність багатьох джерел фінансування, а не одного такого, як, наприклад, Державна скарбниця». Надходження від промисловості, студентські грошові збори, благодійні внески колишніх випускників, як підкреслює Кларк (1998), «репрезентують дійсну фінансову диверсифікацію». і вони особливо цінні для забезпечення установ грошима, якими можна розпоряджатися на власний розсуд.

Наведені вище аргументи все одно залишаються сумнівними. По-перше, часто не розглядалася природа фінансування, наприклад, його обсяг і рівень, необхідні для забезпечення

життєздатності інституції, можливість розпоряджатися ним згідно з певними умовами або на власний розсуд. По-друге, кошти з різних джерел можуть бути надані в розпорядження з певними умовами. Університети заохочуються до пошуку альтернативних джерел надходжень, завдяки яким можуть досягти диверсифікації фінансування, але деякі з джерел «часто обумовлюються» (Слотер і Леслі, 1997). Тому така диверсифікація фінансування не завжди призводить до розширення університетської автономії, тоді як кошти, надані у розпорядження для використання на власний розсуд, можуть мати важливе значення для збільшення незалежності університетів. В умовах свободи вибору університети з різноманітними джерелами фінансування, як стверджує Вільямс (1992), «насправді автономніші», оскільки теоретично вони мають більшу можливість вибору – приймати чи відхилити різні джерела фінансування, – ніж ті, що мають одне або мало джерел фінансування. По-третє, оскільки кошти, надані у розпорядження задля використання на власний розсуд, залежать від ставлення грантодавця, університети з цим нічого або мало що можуть зробити. І навпаки – університети можуть вживати певні заходи для диверсифікації джерел свого фінансування. Ці зусилля можуть дати позитивні результати для формування образу університету, бо пошук альтернативних джерел – це не просто зовнішня поведінка організації, а й необхідність для університету змінювати своє внутрішнє бачення, щоб відповідати стрімкішому, ніж будь коли, зростанню викликів часу і зовнішнього тиску. Зрештою, таким чином університети можуть самі здобути певну автономію.

Нарешті, діяльність з пошуку альтернативних джерел надходжень не можна розглядати, хоча так це часто відбувається, як норму для всіх університетів. У певних системах університетам не дозволяється отримувати власний ринковий прибуток. Навіть якщо це їм дозволяється, існують питання щодо того, чи можуть університети розпоряджатися такими коштами на власний розсуд, коли у цьому з'являється потреба.

2.3. Університетська автономія в Англії та її зв'язок з фінансуванням

Перегляд законодавства може істотно змінити рамки університетської автономії, але взаємини держави та університету

фактично визначають постійні зміни в університетській автономії. Випадок Англії – цікаве явище, тому що поки англійські університети не втратили своїх законних повноважень, їм здавалося, що вони втрачають свою автономію (Юстас, 1994). Дослідження Фарранта (1987) додає низку аргументів до цього спостереження. Фаррант спробував дослідити межі, в яких станом на кінець 1980-х перебували п'ять бажаних компонентів університетської автономії, визначених Доповіддю Роббінса (1963): свобода призначень; свобода визначення навчальних планів і стандартів; свобода прийому студентів; свобода розподілу між навчанням і дослідженням; свобода визначення форм розвитку. Хоча ці п'ять повноважень залишалися чинними у той час, коли Фаррант це писав (1987), він зробив висновок, що «якби сьогодні знову був скликаний Комітет Роббінса, він майже напевно оцінив би автономію кожного університету зі списку Грантового Комітету Університетів, ГКУ (Universities Grants Committee, UGC), як меншу, ніж це було на початку 1960-х». Це тому, що межі університетських повноважень більше не розширювалися, а стискалися й обмежувалися умовами, що їх брали на себе університети як одержувачі громадських коштів. Як зауважує Локвуд (1987), університетська автономія в Англії «зазвичай використовується, щоб посилатися на міру свободи університету у використанні громадських ресурсів найкращим, на його думку, чином». Фінансування поступово стало могутнім інструментом, що застосовується англійським урядом у керуванні системою і для впливу на поведінку інституцій. Як мінімум три головні стратегії фінансування для посилення тиску уряду можуть дати пояснення втрати автономії англійськими університетами. По-перше, поступово починають з'являтися досі непомітні гальмівні функції фінансуючих організацій. По-друге, здійснюється вибіркова політика фінансування, що пов'язує фінансування з успішністю роботи університету. По-третє, поява фінансової угоди офіційно вимагає, щоб університети за фінансування надавали свої послуги.

Стосовно першої стратегії багато науковців, наприклад, Шаток і Бердал (1984), Бекер і Коган (1992), а також Скотт (1995) зазначали, що ГКУ поступово перетворився з буферного органу на агентство з планування і виконання. Спочатку він «створювався, щоб ізолювати автономну сферу університетів від прямого і

детального втручання Вайтхолу [вулиця, де розташовані будівлі уряду Великобританії]», але зараз він «відповідає перед міністрами за планування університетського розвитку» (Скотт, 1995). Спершу такі зміни були втілені в стратегіях фінансового розподілу ГКУ, а потім втілені його наступниками. Наприкінці 1980-х систему грантів, раніше прийняту в діяльності ГКУ, замінила система контрактів, що призвело до «більшої точності і докладності у визначенні того, що очікується від установ відповідно до громадського фінансування» (цитуються в Бекера та Когана, 1992). Починаючи з 1993 року, Рада фінансування вищої освіти Англії, РФВОА (Higher Education Funding Council for England), відповідає за розподіл коштів Міністерства фінансів між університетами та закладами вищої освіти в Англії. При тому, що РФВОА повинна планувати розподіл коштів згідно з державним планом дій, Скотт (1995) переконує, що РФВОА є організацією, яка радше «фінансує», ніж «планує». За більш тонкого аналізу оприявнюється, що цей перехід міг і не призвести до збільшення автономії установ, тому що зберігається та сама система управління, лише з перестановками. «Лакуну», що її створив відхід РФВОА від планування, неминуче заповнила держава, а не інституції.

Щодо другої стратегії, вибіркова політика фінансування мала на меті відокремити кошти Ради, призначені для навчання, від коштів для досліджень. Останні базуються на роботі інституцій з оцінювання дослідження (ВОД). Вибіркова політика, згідно з Бекером і Коганом (1992), «характеризує сильну стратифікацію університетів і базових одиниць» і «свідчить про зростаюче прагнення центру планувати через стратифікацію і вимагати підпорядкованості». Пов'язування оцінки якості досліджень безпосередньо з фінансуванням створює зовсім інше середовище фінансування. Університети вживають будь-яких заходів, відкритих і прихованих, аби досягти високих рейтингів з ВОД і цим домагатися фінансування для досліджень. Як зауважує Траулер (1996), постає іронічна ситуація, коли «що суворіші і детальніші зобов'язання підпорядкованості, то менше вони можуть виявити справжні реалії, заради чого університети її утримують у підпорядкуванні».

Перехід від прохань про надання коштів до фінансового меморандуму – це третя основна стратегія. У фінансовому

меморандумі визначаються терміни й умови виплати коштів РФВОА установам вищої освіти та умови використання грантів і контролю з боку управління фінансами. Фінансовий меморандум, який вимагає підписання угоди з керівником установи, свідчить про появу нових чітких договірних взаємин між університетом та державою. Оскільки фінансовані університети повинні повністю задовольняти всі запити про інформацію і фінансові звіти, вони підлягають «важкому випробуванню стандартами, інспекцією і паперовою роботою» (Робертсон 1998).

Не можна не звернути увагу на дві особливості механізмів фінансування у підтримці автономії установ. По-перше, держава не має влади долучити будь-які умови до коштів, що їх отримують окремі установи. Певною мірою ця особливість досі стримує політичне втручання безпосередньо у справи окремих установ вищої освіти, хоча РФВОА може викласти терміни й умови щодо окремого вищого учбового закладу у своєму фінансовому меморандумі. По-друге, в Англії залишається ультимативна форма цільових державних субсидій, хоча процес обчислення ґрунтується на ідеї купівлі і продажу навчальних послуг. Загалом, установи «вільні розподіляти [кошти] всередині на свій власний розсуд», доки гранти РФВОА використовуються на підтримку навчання, досліджень та пов'язаної з ними діяльності (Гефке, 2001).

Проте на практиці залишається питання, чи університети можуть вільно використовувати свої внутрішні ресурси незалежно від результатів рейтингів ВОД і вимог якості та стандартів Агентства з оцінки якості, АОЯ (Quality Assurance Agency, QAA). Набридливі заходи контролю за якістю, що отримали назву «якісної революції» (Ньютон, 2002), роблять підпорядкованість університетів сильнішою і формальнішою, при цьому автономія може зменшуватися. Хоча університети заявляють, що вони вважають це правильним, здається, всі обставини вказують на сповзання від академічного контролю до контролю з боку політиків (Рассел, 1993), оскільки держава прагне зберегти контроль за ситуацією в секторі вищої освіти (Робертсон, 1998). Англійським університетам часто нагадують про економічну роль у просуванні національної та міжнародної ринкової конкурентоспроможності (наприклад, доповідь Дірінга, 1997). За таких обставин можна очікувати, що тісні зв'язки між державним фінансуванням і виконаною університетами роботою

продовжуватимуть існувати. Хоча досі чинна узаконена автономія університетів, рамки використання цієї автономії можуть бути ще більш обмеженими, ніж будь-коли.

2.4. Університетська автономія на Тайвані та її зв'язок з фінансуванням

Політична вразливість тайваньського уряду на самому початку відокремлення від Китаю в 1949 змусила його взяти на озброєння централізовані й авторитарні політичні стратегії. Економічне зростання було першочерговим для державного планування після політичних питань. Освіту було визначено інструментом для досягнення політичних і економічних цілей, хоча держава ніколи не припиняла наголошувати, що освіта є наріжним каменем соціального й культурного розвитку. Якщо вища освіта призначена прищеплювати державну ідеологію і забезпечувати людський ресурс, то утилітарна роль університету неминуче переважає цінність автономії та академічну свободу.

У той час як політичні діячі і студенти в університетських містечках розгортали рух на підтримку так званої «національної безпеки», «Держава» на практиці проникала в усі чарунки університетського життя завдяки товстим томам законодавства і правил. Закон про університети, Закон про приватні школи, Закон про набір педагогічного персоналу і Закон про присвоєння вчених ступенів – це ті закони, що безпосередньо регламентували вищу освіту. Обтяжливі правила починалися від чітких приписів щодо кваліфікації для вступу на початковий рівень вищої освіти і до визначення навчального плану та іспитів. Міністерство освіти вимагало детальних повідомлень про життя студентів у кампусі і їхню соціальну активність.

«Закон Ядо», за словами Ніва і ван Вугта (1994), встановлює, що ступінь автономії для кожної установи обернено пропорційний до обсягу національного законодавства, що її визначає. Розглядаючи ступінь автономії будь-якого університету Тайваню, можна виявити не тільки товсті томи законодавства про вищу освіту, а й обтяжливі та численні правила, які потрібно було брати до уваги. Аж до кінця 1980-х майже повна покора університетів викликала іронію; тобто Тайвань мав тільки «один» університет під назвою «Університет Міністерства освіти», хоча на той час уже існувало як мінімум 40 університетських установ. На цій

стадії розподіл державного фінансування залежав тільки від політичних рішень. Деякі національні університети більш великодушно фінансувалися державою, ніж інші, але не завдяки успішності академічної роботи, а через догодження політичним інтересам держави.

У середині 1980-х існування опозиційної партії, а також низка протестів сформували сильну хвилю спротиву політиці уряду. Військовий стан було скасовано в 1987 році; зросли демократичні вимоги. Відсоток людей у віці 18-21 років, які отримували вищу освіту, 1988 сягнув 15.95%, і це означало, що система вищої освіти на Тайвані перетворювалася з елітарної на масову. Університети й академічні діячі позбувалися своїх нав'язуваних тривалий час ролей і почали вимагати належних демократичних прав і узаконення взаємин з центральними властями. У 1990-х політика послаблення контролю розпочала процес розморожування авторитарного контролю держави над університетами. Перегляд Закону про університети в 1994 році вперше надав формальну автономію університетам на законних підставах. На додачу не забарилось і Роз'яснення Вищої Ради юстиції № 380, від 1995 року, що остаточно визначило межі університетської автономії. При цьому був установлений один важливий принцип. Законодавство не надавало переваги ані університетам, ані Міністерству освіти (МО), але повноваження щодо ухвалення рішень у справах викладання, досліджень і навчання були закріплені за університетами. Стосовно ж неакадемічних питань МО вирішувало, чи є необхідність формулювати правила; зазвичай воно це робило. Це Роз'яснення ілюструє той факт, що державні установи вже більше не вважалися головними тлумачами Закону. Оскільки цей розвиток продовжується досі, доречно обговорити вплив фінансування на університетську автономію. Вже здійснені певні зміни у фінансуванні університетів Тайваню, які передбачають розширення автономії університету. Чи справді вони справляють відчутний вплив?

До середини 1980-х очікувалося, що приватні університети будуть існувати повністю за власні кошти, але вони були вимушені брати стандартну плату за навчання, раз і назавжди встановлену МО. Натомість різноманітні правила визначали, як ці навчальні заклади мають використовувати свої власні ресурси, аби уникнути ризику фінансового краху і подальшого закриття.

Наприклад, резерви дозволялося зберігати тільки на депозиті в банках, але не дозволялося інвестувати їх у грошовий ринок. Таким чином, приватні університети, які не накопичили достатніх громадських ресурсів, перебували навіть під жорсткішим контролем, ніж національні. Якщо скористатися прислів'ям «Хто платить, той і замовляє музику», щоб порівняти становище державних і приватних університетів, то вийшла б вельми парадоксальна фраза «Хто зовсім трошки платить, той замовляє всю музику». Це також пояснює, чому багато які з приватних університетів не у великому захваті від державних субсидій. За спостереженнями Ліу (1995), президента університету, субсидії від МО відкривають державі пряму дорогу для втручання у справи приватних університетів, але при цьому залишаються невирішеними проблеми щодо жорстких обмежень використання своїх власних ресурсів приватними університетами. Приватні університети, вочевидь, заохочуються до операцій на ринку, але їм не надається справжня свобода і можливість зробити свій власний вибір і встановити ціну за свої послуги (Гуанг, 2002).

Центральний уряд повністю фінансував національні університети до 1995 року. Базуючись на системі Офіційного урядового бюджету, ОУБ (Official Government Budgeting, OGB), університети склали свої бюджети, які мали отримати схвалення через парламентське голосування. Це відрядково розрахований підхід до складання бюджету. Таке складання бюджету надавало окремим університетам обмежену свободу дій у внутрішньому розподілі ресурсів. Керуючись ОУБ, національні університети мали невисокий стимул або взагалі жодного, аби залучати альтернативні джерела прибутку, тому що всі отримані доходи потрібно було повернути у Державну скарбницю, зокрема плату за навчання, подарунки, пожертви і прибуток від продажу послуг. Через заборону переносити будь-який надлишок на наступний рік, наприкінці бюджетного року можна було повсюдно спостерігати, як університети «згноювали» свій запланований бюджет. Інакше вони повинні були скласти письмовий звіт, і наступного фінансового року їм могли зменшити фінансування. Цей спосіб використання громадських ресурсів національними університетами дуже тривалий час піддавали критиці.

Під вогнем такої критики і за все більш обмеженого державного фінансування вищої освіти в 1995 році була

запроваджена нова схема фінансування під назвою Фонд організації університетського розвитку, ФОУР (University Development Foundation Fund, UDF), хоча вона залишалася не обов'язковою до 1998 року. За схемою ФОУР національні університети можуть отримувати до 80 відсотків поточних надходжень від держави, але їм дозволяється залишати собі прибуток і кошти, які вони заробляють. Проте вони скоро почали зазнавати таких самих труднощів, що й приватні університети, оскільки існування великої кількості обтяжливих законів і правил обмежує можливість розпоряджатися на власний розсуд «заробленими власноруч» грошима. Це означає, що університетам не вдасться розширити свою автономію просто через диверсифікацію фінансування. Варто зазначити, що МО наполегливо відстоює позицію щодо надання національним університетам статусу акціонерного товариства відкритого типу, що, як вважається, має розширити їхню фінансову автономію. Однак, як завжди, існують деякі сумніви щодо впливу цієї пропозиції на розширення університетської автономії (Чанг, 2002).

У підсумку, отримавши за законом автономію, університети Тайваню стали більш вільними від політичного та економічного контролю, ніж будь-коли раніше. Проте, поки залишається чинний механізм фінансової підпорядкованості, яка була задумана для запобігання корупції, можливості університетів управляти своїми власними справами все ще обмежені.

3. Схема дослідження

Це емпіричне дослідження було розроблене як проект у дві стадії. Першою стадією було анкетне опитування, яке проводилося протягом квітня – травня 1998. Воно мало на меті виявити, в яких сферах англійські і тайванські університети мають можливість скоротити зовнішній контроль завдяки підвищенню свого прибутку. Відповідно до розглянутої літератури, з чотирьох аспектів були вибрані основні сфери університетських справ. Перша сфера – академічна – включає 15 елементів, як, наприклад, рівень освіти при вступі на початковий рівень вищої освіти, кількість студентів останнього курсу (Великобританія), окремо враховувалися вступники в магістратуру та докторантуру тощо. Друга царина, де оцінювалося призначення на посади, включає

8 елементів, як, наприклад, призначення віце-керівника, призначення професорсько-викладацького персоналу, просування по службі його представників тощо. Третя царина – фінансова, включає 10 елементів, як, наприклад, складання річних бюджетів, розподіл бюджетів у межах університетів, установлення рівня плати за навчання на першому етапі вищої освіти тощо. Четверта царина організаційного розвитку включає 4 елементи – визначення завдання і призначення установи, складання стратегічних планів розвитку, заснування /об'єднання/ закриття департаментів/ факультетів і визначення внутрішньої адміністративної структури. Після заповнення анкет (англійського та китайського варіанту) було проведене пілотне вивчення за участю 14 осіб з Англії (вісім від університетів, заснованих до 1992 року, і шість – від заснованих після 1992), і 5 осіб з Тайваню (двоє від державних університетів, двоє від приватних і один від Міністерства освіти). Враховуючи зворотній зв'язок, дещо було переглянуто. Незважаючи на зусилля при підготовці проекту і проведенні пілотного опитування, деякі відхилення були неминучими. В Англії 45 із 77 університетів, до яких звернулися з опитуванням, повернули анкети – 25 від університетів, заснованих до 1992 року, і 20 – від заснованих після 1992. Доля відповідей склала 58.4%. Відповідачами були 10 віце-канцлерів, 8 секретарів-реєстраторів, 13 реєстраторів, 10 секретарів і 4 менеджери з планування. У Тайвані 27 із 40 університетів повернули анкети – 14 державних університетів і 13 приватних. Доля відповідей склала 67.5%. Відповідачами були 21 президент, 2 реєстратори, 2 секретарі і 2 менеджери з планування.

На другій стадії емпіричного дослідження було проведено поглиблені частково структуровані і записані на плівку інтерв'ю з вищим керівним персоналом університетів в Англії та Тайвані (10 в Англії і 15 в Тайвані). Очікувалося, що інтерв'ю уможливлять краще розуміння деяких отриманих даних з початкового аналізу анкетного опитування та глибше бачення того, як університети в обох країнах сприймають взаємозв'язок між автономією університету та фінансуванням. Інтерв'ю проводилися в Англії протягом травня – серпня 1998 року і в Тайвані – у вересні-жовтні 1998.

Щоб відзвітувати щодо проведених інтерв'ю, спочатку було організоване попереднє розшифрування записаних інтерв'ю,

стенограми на мові інтерв'ю; по-друге, під час перекладу розшифрування відзначалися непрояснені пункти, і їх перевіряли через записи. А потім, зважаючи на те, що англійська мова – друга мова автора, було запрошено двох носіїв мови, і їхнім завданням було прочитати розшифровки інтерв'ю і позначити сумнівні місця, щоб вказати автору, що потрібно повторно перевірити за записами. Нарешті, в Англії звіт щодо кожного інтерв'ю був надісланий до співрозмовників інтерв'ю на перевірку. Що стосується розшифрувань інтерв'ю у Тайвані, перші дві процедури були тотожні англійським, і розшифроване потім було перекладене англійською мовою.

4. Результати

4.1. Сфери, в яких університети мають можливість зменшити зовнішній контроль завдяки зростанню свого власного прибутку

Дані в цій частині беруться з анкетного опитування. Відповіді на питання про те, в яких сферах університети мають можливість зменшити зовнішній контроль завдяки зростанню свого власного прибутку, належать до одного з трьох типів. Перший – відповідачі вважають, що повноваження щодо ухвалення рішень в окремому університеті ніяк не пов'язані з фінансуванням; другий – в певних сферах діяльності університети мають можливість зменшити зовнішній контроль завдяки зростанню свого власного прибутку; і третій – взагалі немає жодної можливості це зробити.

В Англії повноваження щодо ухвалення рішень у більшості (29 з 37; 78 відсотків) університетських справ жодним чином не пов'язані з тим, чи вдається університетам підвищити свій прибуток. Було названо шість сфер, в яких, на думку університетських відповідачів, не було жодної можливості скоротити зовнішній контроль, хоча завдяки цьому, можливо, і підвищився би прибуток університетів. До цих сфер належить визначення кількості британських студентів початкового ступеню вищої освіти, стандартів і критеріїв для отримання вищого ступеня, напрямків окремих дослідницьких проектів, плати за навчання на початковій стадії вищої освіти, шкали заробітної платні викладачів і заробітної платні окремого співробітника

викладацького персоналу. Були дві сфери – визначення числа магістрів та докторантів і встановлення широких дослідницьких пріоритетів – у яких, на думку відповідачів, університети мали можливість скоротити зовнішній контроль завдяки підвищенню свого прибутку. Не виявлено жодної різниці між відповідачами з університетів, заснованих до 1992 і після 1992 року.

У Тайвані повноваження щодо ухвалення рішень у більшості сфер (19 із 37; 51 відсоток) університетських справ, на думку відповідачів, не мають жодної залежності від того, чи вдасться університетам підвищити свій прибуток. В одній сфері – визначенні числа студентів початкової стадії вищої освіти – університети не мають жодної можливості скоротити зовнішній контроль, навіть якби вони підвищили свій прибуток. Проте було визначено одинадцять сфер університетських справ, в яких університетські відповідачі вважали за можливе скорочення зовнішнього контролю завдяки зростанню прибутку університетів. Це визначення числа магістрів та докторантів, визначення дослідницьких пріоритетів і напрямків окремих дослідницьких проектів, складання річних бюджетів, розподіл внутрішніх бюджетів, встановлення рівня плати за навчання на початковому рівні вищої освіти, позички грошей на ринку капіталу, а також вартість комерційного навчання і дослідницьких проектів, прогнозу отримання річних прибутків і заснування/об'єднання/закриття департаментів/факультетів. Не виявлено жодних відмінностей між відповідями опитаних з державних і приватних університетів.

В обох випадках були дві сфери – визначення числа магістрів та докторантів і шкали дослідницьких пріоритетів, в яких університети гадали мають можливість скоротити зовнішній контроль завдяки зростанню свого прибутку. Проте тут були зазначені істотні відмінності між Англією і Тайванем (ефект Пірсона, χ^2 -квадрат 0.001; d.f. 4). Пропорція основних сфер, в яких, на думку університетських відповідачів, існує можливість скоротити зовнішній контроль завдяки зростанню свого прибутку, була вища в Тайвані, ніж в Англії (24-відсоткова різниця). Це спостереження було дуже цікавим, особливо у порівнянні з результатами інтерв'ю, оскільки співрозмовники в Тайвані намагалися підкреслити їхню обмежену гнучкість у використанні зароблених ними грошей.

4.2. Види взаємозалежності між
університетською автономією і фінансуванням,
яке належить співробітникам університету

4.2.1. В Англії

Згідно з результатами анкетування, відповідачі з університетів, заснованих як до 1992 року, так і після 1992, схильні вважати, що університети мають небагато можливостей скоротити зовнішній контроль завдяки зростанню власного прибутку. Проте при цьому вони використовували різні аргументи. Серед них зазначався, по-перше, той факт, що певні аспекти університетських справ вирішуються саме університетами; по-друге, деякі аспекти, наприклад, зміни у змісті програм, зовсім не корелюються з тим, наскільки університет може підвищити свої прибутки; і, по-третє, деякі з них, наприклад, додатковий набір студентів на початковий рівень вищої освіти понад «затверджену» норму у Великобританії регулюються згори. Один аргумент реєстратора з університету, заснованого до 1992 року, був унікальним, адже стверджувалося, що його університет на даний момент уже досяг найкращого зразка фінансування, яке тільки можливе. Реєстратор задався питанням, чи існує можливість розширити автономію для його університету, впроваджуючи подальші зміни у його теперішній схемі фінансування.

Декілька співрозмовників інтерв'ю вважали, що якби питання інтерв'ю були виражені у таких термінах, що університети мають «великі пожертви» або «зайві гроші», а не «зростання прибутку університету», тоді відповіді були би більш ствердні, і навіть якщо б не йшлося про скорочення зовнішнього контролю, то, як мінімум, вони могли б робити багато інших речей. Таке фінансування могло б, до певної міри, розширити автономію, оскільки автономія означає, що університети «можуть досягти більшого і більш незалежних дій» (ВК 1). Проте зайві гроші – рідкість. Більшість із тих, хто дав інтерв'ю, визнали, що всі види фінансування, державні чи недержавні, надаються з певними формами обмежень або вимог до університетів. Грантодавці завжди:

... хочуть що-небудь у відповідь: це може бути їхнє ім'я на будівлі, право консультувати про систему/природу роботи; вони можуть хотіти мати права інтелектуальної власності або нав'язувати умови різним співробітникам, яких ви наймаєте. (Реєстр. 1).

Наведені вище дві лінії аргументів щодо ролі недержавного фінансування у розширенні університетської автономії були підтверджені в ході інтерв'ю. З одного боку, ті, хто дали інтерв'ю, все одно переконували, що залучення недержавного фінансування розширить університетську автономію, і розповіли про зусилля своїх установ щодо зменшення залежності від державного фінансування. Цей аргумент містив як пасивне, так і активне міркування. Щодо останнього, штат університету розумів, що державне фінансування істотно не зростає, і їм потрібно *«шукаати інші джерела прибутку»* (Реєстр. 2).

Нарешті, штат університету визнав позитивним, що для розвитку університету життєво необхідно робити державу «пайовиком якомога меншої частини». Один реєстратор (Реєстр. 3) навіть вважав, що у випадку, якщо університети не матимуть змоги отримувати більше приватного прибутку, вони «не зможуть вирватися з нашої теперішньої ситуації, щоб знову утвердити належну автономію». Він звернув увагу на те, що:

... (фінансова) рада ... як і урядове відомство ... просто передає вниз до університетів очікування держави. Держава може завжди сказати: «Автономія – це дуже добре, але ви отримуєте громадські гроші. Ми повинні переконатися, як витрачаються громадські гроші». Отож, повертаємося до простого твердження: поки ми покладаємося на Державу, ми не зможемо переформулювати наші стосунки з Державою. (Реєстр. 3)

З іншого боку, деякі із співрозмовників інтерв'ю переконані, що залучення недержавного фінансування не обов'язково принесе ширшу автономію, а може навіть погіршити ситуацію, обмежуючи університетську автономію. Як говорить менеджер – секретар з планування – з університету, заснованого до 1992 року:

Ви можете заробити велику суму грошей для промисловості, і це за умови, що фінансування досліджень у цієї компанії обмежене, і ви не можете вільно публікуватися в міжнародному академічному співтоваристві тощо ... Можна уявити конкретні обставини, коли вам дійсно доведеться зв'язати руки університету, щоб отримати фінансування, і таким чином втратити автономію. (Менедж. 1)

Окрім того, вважаючи незаперечним, що не буває жодного фінансування без обмежень або без зазіхання на управління університетами, деякі зі співрозмовників захищали державне фінансування, особливо з університетів, заснованих після 1992 року.

Один головний секретар з університету, заснованого після 1992 року (Секр. 2), переконував, що незалежно від того, хто фінансує університети, втручання держави завжди менше, ніж коли фінансування йде від промисловості. З іншого боку, державне фінансування дає фінансову безпеку. Декан з оцінки якості університету, заснованого після 1992 року, так це прокоментував:

... фінансування від промисловості, ледь встигне потішити, як воно прийде і піде...; таким чином, це не дає вам тривалої безпеки ... Отож, я не сказав би, що коли у вас є хороший відсоток прибутку від промисловості, то це означає, що ви маєте більше автономії, ніж інші установи ... Для порівняння, гранти HEFCE дають гарантії університету, аби він міг планувати наперед, тому що тоді університет знає кількість студентів, які будуть наступного року, і знає, скільки буде прибутку. (Декан 1)

Оскільки жоден із тих, хто фінансує, не збирається передавати в чийсь руки істотну суму грошей без надійних додаткових умов, деякі із співрозмовників інтерв'ю (Ресстр. 4; ВК 2) запропонували цікаві роздуми щодо зусиль університетів у диверсифікації основ їхнього фінансування. Один віце-канцлер (ВК 2) переконував, що університети, які роблять усе можливе, аби диверсифікувати основи їхнього фінансування або отримати недержавне фінансування, таким чином тільки розширюють свою автономію від держави, але жоден університет не може бути «цілком незалежним від ринку». Він узяв за приклад економічний крах Малайзії, щоб показати, наскільки університет є залежним від ринку, тому що тоді його університет мав як мінімум 20% закордонних студентів з Малайзії.

Бачення взаємозалежності між університетською автономією і фінансуванням в Англії варіювалося залежно від університетів та окремих осіб. Тоді як штат університету визнавав, що жодне фінансування не буває вільним, за винятком того, що надходить від внесків і своїх власних майнових інвестицій, дехто захищав фінансування держави, яке, на їхню думку, призводить до меншого втручання, ніж будь-яке інше. Проте інші вважали, що

їхні університети повинні урізноманітнити джерела свого фінансування і спробувати менше покладатися на державне фінансування.

Цікаво, що перший із цих аргументів підтримувала більша кількість співрозмовників з університетів, заснованих після 1992 року, ніж до 1992 (4 до 1). І навпаки, останній підтримували більше співробітники університетів, заснованих до 1992 року, ніж після 1992 (5 до 1).

4.2.2. У Тайвані

Загалом змальована інтерв'ю картина вказує, що штат університетів у Тайвані не розглядає вплив фінансування на університетську автономію як позитивний. Найбільше турбує тих, хто працює в приватних університетах, чи буде їм дозволено використовувати й інвестувати їхні власні ресурси з більшою свободою, а не шукати альтернативні кошти або диверсифікувати основи фінансування. У тоні, який свідчить, що з приватними установами поводяться несправедливо, декан офісу планування (Декан 3) запитав, чому приватні університети не мають стільки ж державної фінансової підтримки, як і державні, при тому, що їхній розвиток настільки ж обмежений, як і в останніх. Теперішня ситуація, коли *«закони і державне регулювання обмежують конкуренцію, а ми мусимо економно використовувати наше майно і заощадження»*, особливо пригнічувала його.

Працівники приватних університетів, що давали інтерв'ю, запропонували кілька прикладів, аби продемонструвати, що деякі питання, які їхні університети самі не могли вирішити, не мали нічого спільного з ресурсами, а були пов'язані з державною політикою і обмеженнями. Президент університету пригадував:

Коли ми заснували цю установу, ми мали відповідні ресурси, щоб зробити її багатопрофільним університетом. Нам не дозволили це зробити, тому що у той час політика МО щодо вищої освіти давала дозвіл приватним організаціям відкривати тільки наукові та технологічні інститути, оскільки вважалося, що вони роблять прямий внесок в економічне зростання. Отож, ми відкрили його під назвою «Інститут Технології ХХ століття». Перехід від Інституту до теперішнього рівня Університету повністю зумовлений змінами у політиці та ставленні держави. (През. 4)

Один головний секретар нещодавно створеного приватного університету описав, наскільки успішною є фінансова ситуація в його університеті, і засудив МО, державне регулювання і закони, які стають на заваді розвитку його університету, бо він прагнув відкрити дослідницький університет *«замість того, щоб додати ще один загальний університет на острові (Тайвань), який вже переповнений понад сотнею таких установ»* (Секр. 6). Тому президент приватного університету вважає, що держава повинна провадити гнучку політику у сфері університетського фінансування. Ось його власні слова:

Я думаю, що держава повинна забезпечувати ресурсами університет, якому їх не вистачає. Але університету, який має достатні ресурси, держава має дати більше свободи використовувати власні кошти. Не змушуйте університет, який має ресурси, почуватися обмеженим (През. 5)

Картина, змальована працівниками державних університетів, які дали інтерв'ю, вказує, що державні університети починають відчувати згадані вище обмеження, які в минулі десятиліття відчували приватні університети, використовуючи свої зароблені гроші, після впровадження схеми ФОУРу 1995 році. Спочатку державні університети чекали, що схема ФОУР дасть їм більшу фінансову автономію, а потім допоможе університетам втілити в життя автономію, передбачену переглянутим Університетським Актом. Один віце-президент пригадував, що мотивацією його університету для участі в цій схемі було бажання отримати *«більше простору, щоб ми могли планувати і розвиватися»* (ВП 1), до того, як ця схема стала обов'язковою.

Після досвіду обмеження у витраті своїх зароблених коштів, штат національних університетів зараз думає, що хоч університети і були достатньо спроможними, щоб отримати більше власного прибутку і таким чином знизити рівень залежності від державного фінансування, зусилля університетів навряд чи фундаментально змінили би щось в університетській автономії. Коли з'явилися проблеми, пов'язані зі спробами держави контролювати університети шляхом регулювання і законів, здавалося неможливим отримати так звані «гроші на власний розсуд», які вважалися реальною допомогою для розвитку університету. Президент університету (През. 1) розмірковував про те, *«скільки зиску може*

дати університету» нова схема ФОУР, якщо вона диверсифікує університетське фінансування.

Контекст Заходу або Сходу виявився ще одним фактором у поясненні взаємозалежності між університетською автономією і фінансуванням у випадку Тайваню. Інтерв'ю (наприклад, През. 3; Секр. 6) свідчать, що позитивний вплив фінансування на автономію університету вважається очевидним для Заходу, де університетам надано свободу, але з цим є труднощі на Сході, як наприклад, у Тайвані, де університети повинні слугувати національним інтересам. Секретар приватного університету чітко вказав на ситуацію університетів, що мають ресурси, але не мають свободи саморозвитку, і що така ситуація не може існувати в західних країнах, оскільки *«західному мисленню властиво надавати університетам свободу для розвитку»* (Секр. 6). Такі погляди в Тайвані відображають упевненість у тому, що розширення університетської автономії залежить більше від доброї волі держави, ніж від того, наскільки добре вдається університетам залучити альтернативні джерела фінансування.

У підсумку анкетні результати показали, що відповідачі обох країн, особливо в Англії, думають, що автономія у більшості університетських справ не має нічого спільного з тим, чи університети підвищили свій прибуток, чи ні. Проте головні відмінності між країнами було виявлено в інтерв'ю. Результати інтерв'ю в Англії показали, що університети все ще мають можливість діяти на власний розсуд і бути більш незалежними у своїй діяльності, якщо тільки вони мають «вільні гроші». І навпаки, результати інтерв'ю в Тайвані виявили, що тут існує обмаль можливостей мати так звані «вільні гроші», доки діють жорсткі правила і закони, і схожа ситуація щодо можливості робити щось інше, ніж вимагається, навіть якщо університети мають на це власні ресурси. Співрозмовники інтерв'ю у Тайвані припускали, що позитивний зв'язок – більше фінансування дає більшу автономію – можна очікувати на Заході, де держава довіряє своїм університетам, але не на Сході, де держава звикла здійснювати суворий контроль над університетами. Цю різницю приписують фактору контексту, і відповідно до цього, тим, хто давав інтерв'ю в Тайвані, природа взаємовідносин університету і держави видається більш суттєвою, ніж питання ресурсів.

5. Дискусія

Цей розділ зводить разом головні результати й інтерпретує їх, ґрунтуючись на теоретичних дослідженнях щодо взаємозалежності між університетською автономією і фінансуванням. Потрібно прояснити два головні моменти. По-перше, результати свідчать, що вплив фінансування, державного чи недержавного, на автономію університету потрібно переглянути. По-друге, результати свідчать на користь аргументу, що вплив фінансування на університетську автономію в окремії країні залежить від контексту, в якому існують ці університети. В літературі часто з'являються аргументи на користь того, що диверсифікація бази університетського фінансування розширює або захищає автономію інституцій (наприклад, Гедегбур та інші, 1994), і що альтернативні джерела фінансування є справді фінансовою диверсифікацією, забезпечуючи установи наданими на власний розсуд грошима (Кларк, 1998). Проте емпіричні свідчення цього дослідження вказують на потребу подальшого розгляду перед тим, як зважати на такі аргументи, тому що, як видається, вплив фінансування на розширення університетської автономії перебільшений.

Як зазначає Скотт (1995), «природа і мета недержавного фінансування досі не були належним чином проаналізовані». Можна абсолютно обґрунтовано підозрювати, що, підштовхуючи університети до пошуків альтернативних джерел фінансування, держава, можливо, підштовхує університети стати менш фінансово залежними від обмежених громадських грошей, доступних для вищої освіти вже понад два десятиліття. Ці припущення мають на меті розв'язати питання, чи повинна бути неминучою суперечність між університетською автономією і державним фінансуванням. Деякі із співрозмовників інтерв'ю, особливо з англійських університетів, заснованих після 1992 року, захищають державне фінансування, переконуючи, що, фактично, воно є меншим втручанням, ніж фінансування від промисловості і грошових зборів із закордонних студентів, і надає університетам фінансову безпеку у плануванні на перспективу. Тому стандартні інтерпретації на зразок того, що чим більше державне фінансування, тим менше автономії в університету, або чим більше недержавне фінансування, тим ширша університетська автономія, не можуть також заслуговувати на довіру.

Беручи за основу, що майже завжди все фінансування надається з певними вимогами і обмеженнями, отримані дані вказують на цікавий феномен – університети намагаються звільнитися від державного контролю, шукаючи фінансування деінде. Хоч як це парадоксально, але таким чином вони можуть потрапити під інший вид зовнішнього контролю. Дані свідчать на користь аргументів Леві (1994), що «автономія стосовно держави не означає автономію стосовно всього зовнішнього контролю». У багатьох інтерв'ю ринок визнавали одним із різновидів такого контролю. Питання взаємозалежності між університетською автономією і ринком заслуговує на більшу увагу і обговорення, тоді як взаємовідносини між університетами й промисловістю є політично та економічно вмотивованими.

Ще цікавіше розглянути випадок Тайваню, де університети мають прийти до розуміння, що їхні зусилля навряд чи фундаментально змінять ситуацію щодо їхньої автономії навіть після диверсифікації фінансування. З цим пов'язане і припущення співрозмовників інтерв'ю, що більше фінансування забезпечує ширшу університетську автономію радше на Заході, ніж на Сході. Справді, ці дані дають підстави думати, що не вистачає чогось, що впливає на університетську автономію. Залишаючи осторонь те, що відбувається на «Заході» і на «Сході», отримані дані з Тайваню вказують на відсутній фактор, частину контексту, який може привести до розуміння взаємозалежності між автономією університету і фінансуванням. Саме це підводить до важливих висновків, які можна отримати з цього дослідження.

По-перше, добра воля держави звільнити університети від непотрібного регулювання може бути більш вирішальною для розширення університетської автономії, ніж питання фінансування, в таких випадках, як наприклад, у Тайвані. Від держави очікують ослаблення фінансового та особистого контролю, що поновить довіру між університетами і державою. Як вважає Трой (1996), довіра – це «основа дуже великої частини автономії» університетів, «які можуть зібрати істотні суми приватних грошей або які фінансуються державою, котра добровільно делегує велику частину своєї влади над установами». Питання фінансування, що ґрунтується на взаємовідносинах довіри, може мати важливе значення для розширення автономії інституцій.

По-друге, автор доходить висновку, що фактор контексту, великою мірою, проігноровано в літературі стосовно взаємозалежності між університетською автономією і фінансуванням. Це твердження покладається на два аспекти. По-перше, досі аргументи щодо взаємозалежності між університетською автономією і фінансуванням менш ґрунтовно підкріплювалися емпіричними дослідженнями, тому набули поганої слави надмірно спрощених. По-друге, поточні зміни у фінансуванні університетів спричиняють неправильне тлумачення або перебільшення впливу альтернативних джерел фінансування. Чинник фінансування завжди виступає як необхідна, але недостатня умова розширення університетської автономії. Було б непереконливо, якби Кларк (1998) використовував диверсифікацію фінансування і певні її наслідки як індикатор підприємливості університетів, і на цій підставі переконував, що університети таким чином можуть повернути свою втрачену автономію. Натомість Кларк (1998) визнає, що одне тільки урізноманітнене фінансування «навіть чи може привести до істотної різниці» (с. 145).

Завдяки детальному вивченню можна виявити, що Ніва і ван Вугт (1994, с. 292) «неявно» вказують на важливість контексту, аналізуючи обмежену свободу університетів у справі отримання прибутку у конкретній контрольованій державою системі вищої освіти. У цьому огляді «контрольовані державою системи» прирівнюються до того, що сучасні дослідження розглядають як «контекст». Диверсифікація основ фінансування або залучення альтернативних джерел фінансування у контрольованих державою системах може не мати такого безпосереднього впливу на університетську автономію, як у системах, де держава виступає наглядним органом. В останньому разі чітко виражений зв'язок між фінансуванням і автономією часто розглядається як очевидність.

Проте в контрольованих державою системах університетам доводиться робити щось явно поза межами державних норм, перш ніж вони зможуть отримати свій власний прибуток. Їм доведеться обійти державні обмеження, обираючи незалежний статус або домагаючись чітко визначеного спеціального державного схвалення. Аналіз тут є нагадуванням, що міра впливу фінансування на автономію інституцій у кожному окремому випадку завжди залежить від контексту.

6. Висновки

Мета цього дослідження – розглянути певні наявні аргументи, які, зазвичай, трактуються в літературі як даність, і це стало доказом того, що будь-яка схема розуміння взаємозалежності між університетською автономією і фінансуванням у різних країнах повинна ґрунтуватися на баченні університетської автономії в конкретному контексті. Мабуть, було б нерозсудливо робити висновок, що університети в однаковому контексті повинні користуватися однаковим ступенем автономії. Контекст може розглядатися як основа структури. Проте, як виявилось, університети будують різні складні конструкції на цьому контексті. Саме тут стають надзвичайно важливими ресурси, що їх можуть використовувати університети.

У цій статті диверсифікація фінансування університетів не визначається як достатня умова для розширення університетської автономії. В аспекті урізноманітнення фінансування маємо важливе свідчення, варте уваги. Отже, як переконує Вільямс (1992), університет з кількома джерелами фінансування виявляє активність у пошуку коштів. Це позитивно впливає на репутацію університету. Університети готові довести зовнішньому світу, що вони «краще за інших ладні упоратися із заплутаними ситуаціями і зростаючою непевністю» (Кларк 1998) оточення. Наполеглива готовність університетів до порозуміння з оточенням завойовує довіру суспільства, а крім того, збирає гроші, штат і студентів.

Для університетів автономія – це завжди проблемне питання в їхньому прагненні до знання і правди. Вважається також, що уряди в демократичних суспільствах уміють цінувати університетську автономію. Проте, на практиці, жоден уряд у світі не «може собі дозволити, аби його система вищої освіти діяла на власний розсуд» (Залтер і Теппер, 1994). Існує кілька конкуруючих планів дій щодо стимулювання розвитку університетів. Вони містять положення про обмеження громадських ресурсів, доступних університетам; визнання обов'язковим внеску університету в підвищення національної конкурентоспроможності в ґрунтованій на знаннях раціональній економіці; в цих положеннях переважає переконаність, що університетська освіта забезпечує людськими ресурсами, які потрібні національній економіці. Ці сили тиску і спонуки вже висвітлили, як це важко – встановити дієвий баланс між університетською автономією і підпорядкованістю.

Список посилань

Acherman. J. and Brons. R. (eds.) (1989). *Changing Financial Relations between Government and Higher Education*. Uitgeverij Lemma.

Altbach. P. (1998). *Comparative Higher Education: Knowledge, the University, and Development*. Ablex Publishing Corporation.

Ashby, E. (1966). *Universities, British, Indian, African: A Study in the Ecology of Higher Education*. Widenfeld and Nicolson.

Becher, T. and Kogan, M. (1992). *Process and Structure in Higher Education*. London: Roulledge.

Berdahl, R. (1991). 'Autonomy and accountability in US higher education', in Neave, G. And van Vught, F. (eds.), *Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*. Pergamous Press.

Berdahl. R. (1993). Public universities and state governments: Is the tension benign?', in CEPES/UNESCO. *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest: UNESCO European Centre for Higher Education.

Caglar. A. (1993). 'Academic freedom, autonomy, and accountability in the restructuring and coordination of multi-university national systems', in CEPES/UNESCO, *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest: UNESCO European Centre for Higher Education.

Chiang, L-C. (2000). *The Relationship between University Autonomy and Funding in England and in Taiwan*. Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London.

Chung, Y-S. (2002). 'Analysis about financial problems of transforming national universities to public corporations'. *Presented at the conference of Promotion of Integration and Competitiveness of Higher Education*, Taiwan.

Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon Press.

Dearing Report (1997). *Higher Education in the Learning Society*. The National Committee of Inquiry into Higher Education.

Department of Education and Science (DES) (1991). *White Paper: Higher Education: A New Framework*. Cm 1541. HMSO.

Duderstadt, J. (2000). *A University for the 21st Century*. The University of Michigan Press. Eustace, R. (1994). 'University autonomy: The '80s and after'. *Higher Education Quarterly* 48(2), 86-117.

Farrant, J. (1987). 'Central control of the university sector', in Becher, T. (ed.). *British Higher Education*. London: Allen & Unwin.

Goedegebuure, L. et al. (eds.) (1994). *Higher Education Policy: An International Comparative Perspectives*. Oxford: Pergamon Press.

HEFCE (2001). *Funding High Education in England: How the HEFCE Allocates Its Funds [HEFCE Guide 01/14]*. Bristol: HEFCE.

Huang, C-C. (2002). 'Problems in university resources and strategies'. *Presented at the Conference of University Integration and Strategies*, Taipei.

Jadot, J. (1981). 'Survey of the state-of-the-art and likely future trends of university management in Europe', *International Journal of Institutional Management in Higher Education* 5(1). 49-78.

Kerr, C. (1995). *The Uses of the University* (4th ed). Harvard University Press.

Levy, D. (1980). *University and Government in Mexico: Autonomy in an Authoritarian System*.

Praeger.

Levy, D. (1994). 'Mexico: Towards state supervision? Changing patterns of governance in Mexican higher education', in Neave, G. and van Vught, F. (eds.). *Government and Higher Education Relationship Across Three Continents: The Winds of Change*. Exeter: BPC Wheaion Ltd.

Liu, Yuan-Jiun (1995). 'Higher education'. *Presented at the annual meeting of Chinese Comparative Education Society-Taipei*, Taiwan.

Lockwood, G. (1987). 'The management of universities', in Becher, T. (ed.), *British Higher Education*. London: Allen & Unwin.

Mayor, F. (1993). 'Academic Freedom and University Autonomy', CEPES/UNESCO, *Academic Freedom and University Autonomy*. Bucharest: UNESCO European Centre for Higher Education.

McDaniel, O. (1996). 'The paradigms of governance in higher education systems'. *Higher Education Policy* 9(2), 137-158.

Melody, W. (1997) 'Universities and public policy', in Smith, A. and Webster, F. (eds.), *The Postmodern University⁹ Contested Visions of Higher Education in Society*. SRHE/Open University Press.

Musselin. C. (1996). 'Relationships between the universities and the state and how to change them: the case of France and Germany'. *Presented at ESRC Seminar Series: Changing Relationship between higher education and the state*.

Neave, G. (1988). 'On being economic with university autonomy: Being an account of the retrospective joys of a written constitution', in Tight, M. (ed.). *Academic Freedom and Responsibility*. Milton Keynes: Open University Press. Neave, G. and van Vught. F. (eds.) (1994). *Government and Higher Education Relationship Across Three Continents: The Winds of Change*. Exeter: BPC Wheaton Ltd.

Newton, J. (2002). 'Views from below: Academic coping with quality'. *Quality in Higher Education* 8(1), 39-61.

Robbins Report (1963). *Higher Education*. Cm 2154. HMSO.

Robertson. D. (1998) 'Who won the war of Dealing's ear'. *Higher Education Review* 30(2), 1 -1 b.

Salter, B. and Tapper, T. (1994). *The State and Higher Education*. The Woburn Press.

Scott, P. (1995). *The Meaning of Mass Higher Education*. Open University Press. Shattock, M. and Berdahl, R. (1984). 'The British University Grants Committee 1919-83: Changing relationships with government and the universities'. *Higher Education* 13. 471 - 499.

Sizer, J. (1992). 'Accountability', in Clark. B. and Neave, G. (eds.), *Encyclopedia of Higher Education*. Pergamon Press.

Slaughter, S. and Leslie, L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. The Johns Hopkins University Press.

Tight. M. (1992). 'Institutional autonomy', in Clark, B. and Neave, G. (eds.). *Encyclopaedia of Higher Education*. Pergamon Press.

Trow, M. (1996). 'Trust, markets and accountability in higher education: A comparative perspective'. *Higher Education Policy* 9(4), 309-324.

Trowler, P. (cd.) (2002). *Higher Education Policy and Institutional Change: Intensions and Outcomes in Turbulent Environments*. London: SRHE.

UGC (1984). *A Strategy for Higher Education into the 1990s*. HMSO.

Williams, G. (1992). *Changing Patterns of Finance in Higher Education*. London: SRHE.

Іманол ОРДОРІКА

МЕЖІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ АВТОНОМІЇ:
ВЛАДА І ПОЛІТИКА В НАЦІОНАЛЬНОМУ
АВТОНОМНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ
МЕХІКО (УНАМ)

Короткий виклад: природа та обсяг інституційної автономії в УНАМ протягом багатьох років були предметом полеміки між академіками, політиками та членами університету. Думки щодо оцінки ситуації в університеті Мехіко коливаються від ствердження наявності абсолютної автономії до ствердження існування тотального контролю. Деякі з них, однак, ґрунтуються на дослідженні університетсько-урядових стосунків. Більшість досліджень університетської автономії в Мехіко ґрунтуються на класичних визначеннях і плюралістичних політичних уявленнях, що обмежує повне розуміння цих стосунків між Університетом та урядом у контексті авторитарної держави. Ця стаття пропонує альтернативний погляд на природу та межі автономії в УНАМ, що базується на теорії конфлікту, матеріальній залежності та теорії влади.

Вступ

Часто стверджують, що зміни – чи радше їхній брак – у Національному Вільному університеті Мехіко, лідері системи державної вищої освіти в Мексиці, за своєю суттю визначаються внутрішніми організаційними, академічними чи політичними процесами. Така думка ґрунтується на припущенні, що УНАМ є достатньо незалежним від уряду Мексики у визначенні спрямування своєї внутрішньої політики та проектах змін.

Міра, до якої справді існує ця автономія в умовах надто централізованого та авторитарного політичного режиму, є підставою для полеміки. Оцінки становища університету Мехіко коливаються від ствердження наявності абсолютної автономії до

твердження про існування тотального контролю. Майже всі пристають на думку про існування реальних обмежень університетської автономії. Багато які з оцінок спираються на власний досвід, пов'язаний з університетом. Деякі – на різноманітні дослідження.

Сучасні зміни в політичній системі Мексики¹ та поточні трансформації в Університеті² посилили потребу в кращому розумінні університетсько-владних відносин. Новий політичний контекст, теперішня криза університетських управлінських структур і норм (Ордорика, 2002а), та зміни політичного спектру в Університеті справлятимуть значний вплив на характеристики та межі автономії. Ці зміни, можливо, спричинять інтенсивні трансформації в організації УНАМ. Можливість цілковитого усвідомлення всіх цих змін залежить від широти охоплення політичних структурних змін в університеті до наших днів включно. Зокрема, це вимагає глибокого аналізу складних стосунків між УНАМ та державою, а також чіткого визначення меж автономії в цьому університеті. Дослідження автономії в Національному Вільному університеті Мехіко є центральним моментом цієї статті.

Це дослідження про політику та владу в УНАМ ґрунтується на різноманітній базі даних. До них включені історичні документи, медіа бази, організаційні схеми, університетські статuti і законодавство, інтерв'ю з основними політичними діячами, а також низка політичних біографій, опрацьованих автором.

Я провів 24 всебічні інтерв'ю з сучасними та колишніми політичними та університетськими офіційними особами, а також зі студентськими та профсоюзними лідерами. Інтерв'ю ці істотно вплинули на розуміння роботи Ради правління в УНАМ. Ці інтерв'ю, так само, як і організаційні схеми та дослідження призначень на університетські адміністративні посади з 1945 по 1998 р.р. забезпечили нас свідченнями щодо творців університетської політики та високих посадовців. Свідчення щодо природи університетських управлінців та їхніх зв'язків з урядовими офіційними особами та політичними групами отримані й зібрані в базу зі 184 політичних біографій університетських посадовців, починаючи з 1945 року.

Ця робота глибоко закорінена в дослідженні історії політики та конфлікту в УНАМ (див. Ордоріка, 2002 b). У дослідженні використані різнорівневий аналіз та різноманітні джерела, що уможлиблює повне розуміння меж університетської автономії в УНАМ.

Автономія: ресурси, політика і влада

Класичне дослідження з питань автономії (Бердал, 1971) звертається до стосунків між державним управлінням та координаційними органами, з одного боку, та освітніми інституціями, з іншого, з точки зору спрямування інтересів (Пассер, 1999). У спробі встановити закономірності стосунків між автономією та державним координуванням, з метою розрізнення інституційної автономії та державного втручання, Бердал запропонував відокремити субстантивну автономію від процедурної. Субстантивна автономія відсилає до "цілей, політики та програм, яких університет має намір дотримуватися"; процедурна, в свою чергу, – до "технік, обраних для досягнення поставлених цілей" (Бердал, 1971). Пізніші дослідження, що продовжують цю традицію (Міллер, Гарклерод, 1984; Зузман, 1986), концентрують увагу на конфлікті контролю та координації у вищих навчальних закладах.

Погляди, репрезентовані цими дослідженнями, закорінені в плюралістичних уявленнях, згідно з якими заклади вищої освіти уявляються відокремленими і незалежними від держави, і такий стан речей є однозначно позитивним для суспільного блага (Родс, 1993). Відносини між державою та вищою освітою, по суті, аналізуються в сфері дії закону, правил та регуляторної політики.

Окрім дослідження інструментальних стосунків між органами управління та вишами, нове дослідження (Гампорт, Пассер, 1995; Слотер, Сліва, 1985) зосереджене на політичній економії вищої освіти та її впливі на університетську автономію. З точки зору матеріальної залежності, Слотер (1997) вважає, що «постачальники матеріальних ресурсів мають можливість значного впливу» на вузи. Згідно з дослідженнями Слотер, уряд традиційно дозує дозволена автономію через блокування грантового фінансування. Сучасні зміни в схемах державного та муніципального фінансування, що є для університетів основним джерелом існування, спричинили зростання залежності вищої освіти та урізання інституційної автономії.

Класичні погляди на університетську автономію були обмежені у своїх можливостях, щоб усебічно охопити значущість матеріальної залежності для природи та меж автономії. Крім цього, з плюралістичної політичної перспективи також неможливо усвідомити весь спектр складної природи владних відносин у самих державних інституціях та між ними. Вищі навчальні заклади є державними установами (Ордоріка, 2001; Родс, 1993). Взаємодія між університетами та урядом є підпорядкованою владним відносинам на рівні правил і регуляторної політики, на рівні політичних діячів, агентів контролю та ідеології (Ордоріка, 2001).

Автономія в авторитарній системі

Стосунки між Національним Університетом та урядом ґрунтовно досліджені в небагатьох працях. Однією з таких є робота Даніеля Леві «Університет та уряд в Мехіко: автономія в авторитарній системі». У 1980 році Даніель Леві опублікував це вичерпне дослідження відносин між університетом та урядом у Мекиці.

Леві запропонував робоче визначення автономії як локалізації влади «десь усередині університету» або «як університетського контролю над компонентами [інституційного самоуправління]» (1980). Ця характеристика є сумісною з класичною дефініцією Бердала, де автономія є «владою університету чи коледжу управляти собою без зовнішнього контролю» (Бердал, 1971).

Відповідно до плюралістичної перспективи, Леві оцінює міру автономії в трьох широких сферах компонентів інституційного самоврядування: автономія призначення персоналу, академічна автономія та фінансова автономія.

Автономія призначення включає наймання, заохочення, звільнення професорів; так само як звільнення деканів, ректорів, адміністративного персоналу. Академічна автономія включає визначення доступності та політику вибору кар'єри, розкладу занять та вибору курсів, встановлення вимог до ступенів та академічну свободу. Фінансова автономія включає визначення рівнів та критеріїв матеріального та фінансового забезпечення, підготовки та зміни університетського бюджету, підзвітність.

Леві запровадив обмеження щодо того, «хто вирішує», на кожну царину з перелічених вище. Підстави для такого визначення

полягають у характеристиці мексиканської політичної системи як авторитарної та університету як консервативного, не схильного адаптуватися до урядової політики. Дослідження було зосереджене на тих, хто приймає рішення щодо політики в кожній із царин.

Після аналізу кожної з ділянок, Леві робить висновок про те, що існує усталена автономія в цих трьох вимірах. Згідно з Леві, академічна автономія майже абсолютна і не існує помітного втручання з боку уряду в політику визначення доступності, розклад занять та академічні програми. Він зауважує, що урядова монополія на університетські фонди не включає автоматично контролю за використанням ресурсів. Він встановлює, що питання наймання та заохочення членів факультету – це повністю внутрішній клопіт. Леві вважає проблематичною процедуру призначення керівних кадрів університету. Проте він робить висновок, що хоча ці процедури і є предметом зовнішнього втручання, все ж вони більшою мірою залежать від університету, ніж у більшості університетів США та Латинської Америки. У висновках Леві зазначає, що «автономія університетів у Мексиці, хоча й далека від повної, є порівняно сильною – сильнішою за урядовий контроль та значно сильнішою за автономію в більшості латиноамериканських держав». (Леві, 1980).

Автономія в УНАМ: альтернативний погляд

Ця робота входить у суперечність із першою частиною аргументів Леві і показує обмеженість кількісного аналізу для повного розуміння університетської автономії в Мексиці. Я показую, що ступінь автономії УНАМ міняється залежно від різних історичних обставин, а також, що автономія є слабшою, ніж вважає Леві. Це може здатися просто питанням розуміння ступенів автономії. Але це набагато істотніше.

Ця робота поділяє погляд Леві на визначення автономії як влади прийняття рішень усередині Університету. Вона також підхоплює розрізнення ним рівнів автономії в різних царинах університетської політики. Я вибудовую ці рівні на: а) політичній автономії, включно з призначенням керівних кадрів та розв'язанням конфліктів; б) академічній та кампусній автономії, що включає доступність, академічну свободу, свободу висловлювань; та в) фінансовій автономії, включно з політикою оплати праці та плати за навчання.

Основні відмінності у визначенні природи та меж автономії в Національному Університеті випливають з різних теоретичних перспектив та відповідних історичних джерел і свідчень. Дослідження Леві ґрунтується на класичному інструментальному та плюралістичному розумінні університетсько-урядових відносин, що призводить принаймні до двох важливих недоліків. По-перше, Леві проводить цілковите розмежування між Університетом та урядом. Навіть незважаючи на твердження, що «автономний університет є владою всередині влади», він пізніше висловлює ідею двох окремих, але взаємозалежних сутностей. Держава є зовнішньою щодо інституцій та оперує ними за допомогою різних механізмів (наприклад, через фінансовий контроль). Можливо, найбільш показовим є твердження, що «демократія, партнерство та внутрішньоуніверситетський розподіл влади є важливими питаннями, проте їх не варто плутати з автономією». Я погоджуюся з тим, що автономія та внутрішня демократія повинні розрізнятися. Але, тим не менше, між ними є прямий зв'язок. На наступних сторінках я продемонструю, що природа політичних зв'язків між соціальними гравцями в Університеті справляє значний вплив на природу та ступінь університетської автономії.

Другим недоліком вважаю те, що в дослідженні Леві університетсько-урядові стосунки ґрунтуються на статичному оцінюванні формальної сфери та структур прийняття рішень як визначених законами та статутами. Хоча Леві й визнає обмеженість такого дослідження, тим не менше, він не виходить за межі інструментального дослідження прийняття рішень, щоб вивчити інші виміри влади, які формують політичні практики.

Моя робота ґрунтується на альтернативному наборі теоретичних передумов. Заклади вищої освіти є державними інституціями і, відповідно, ареною для конфлікту та дискусій. Університети є суб'єктами владного впливу поряд з іншими державними інституціями, здебільшого урядовими, що відображається в трьох окремих методах досліджень: інструментальному, контролювальному та ідеологічному³. Межі та природа автономії можуть бути повноцінно охоплені тільки через дослідження політичних процесів відповідно до цих трьох вимірів.

Відповідно до такої перспективи, стосунки між УНАМ та урядом оцінюються через аналіз в історичній перспективі внутрішніх

конфліктів, у їхній сукупності з ширшими протистояннями. Це дослідження висвітлює зв'язки між учасниками конфлікту на рівні держави та державних вищих навчальних закладів. Важелі впливів розглядаються також позаінструментально: дослідженням прийняття рішень, оцінюванням і контролюванням планів роботи (Леві зробив короткий огляд витоків нерозв'язуваних проблем) і залежності культури від політичних протистоянь.

Виходячи з цієї, цілковито іншої, перспективи, висновки мого дослідження суперечать висновкам Леві. Я погоджуюся, що УНАМ не є повністю підпорядкованим уряду і що він користується істотною формальною автономією, наданою в 1944 році «Узгодженим законом». Тим не менш, я показую, що насправді університетська автономія була обмежена постійними втручаннями держави у призначення та звільнення з посад ректорів. Я наводжу свідчення про втручання з метою перешкоджання реформаторським проектам та спробам демократизації в Університеті. Я також демонструю, як значна залежність керівних кадрів університету від урядової підтримки в разі виникнення конфлікту та політичних планів бюрократії створили систему зв'язків, що підпорядкувала прийняття університетських рішень урядовим проектам та практикам.

Я доводжу, що рівень спротиву опозиційним реформаторським проектам визначає межі університетської автономії. Відкритий чи завуальований спротив працює як противага найсильнішим політичним гравцям усередині університету (бюрократії чи університетської еліти). За відсутності спротиву ця група лідерів поводить відповідно до параметрів домінуючого політичного дискурсу та освітніх проектів державного рівня. Це не означає, що відносини між групами лідерів, що діють на різних державних рівнях, позбавлені напруги. Автономія університету формується та визначається соціальними та внутрішніми конфліктами, а також зв'язками та напругами всередині лідируючих груп.

Рада правління, владна еліта та бюрократія

Рада правління (чи Junta de Gobierno) в УНАМ була запроваджена в 1945 «Узгодженим законом». Із того часу вона є центром політичної влади та прийняття рішень усередині Університету.⁴ Ця рада стала також об'єктом політичного

протистояння між конкурентними фракціями університетської еліти (Ордоріка, 1999, 2002b). Дослідження, опубліковане в попередній роботі (Пассер, Ордоріка, 2001), показує, що три професійні групи в медицині, інженерії та праві утримували більшість у раді з 1945 по 1998 рік.

Доктор Ігнаціо Чавез користувався найбільшим беззаперечним впливом на цей орган. Чавез був членом ради з 1945 по 1953 рік. Він також був ректором Національного Університету з 1961 по 1966 рік. Чавез та його колеги й учні, медики за фахом, домінували в раді протягом усього часу. Не буде перебільшенням сказати, що Чавез та його коаліція залишаються найвпливовішими членами ради донині (Ордоріка, 2002b).

Колегія є відносно однорідним представницьким органом університетських лібералів. У іншій роботі я вже описував історичну еволюцію домінуючих груп в УНАМ та характеризував панівну ідеологію Університету як ліберальний консерватизм, «суміш гуманістичних і духовних цінностей» (Ордоріка, 1999). У рамках домінуючої ідеології на початку тридцятих років постали дві групи. Я назвав одну з них «радикальними консерваторами», другу – групою більш «прогресивно орієнтованих лібералів, які намагалися переформувати відносини з державою, водночас відводячи від Університету загрозу санкцій з боку влади формальною відсутністю зазіхань на консервативні традиції» (с.87)

З часом рада («Хунта») продемонструвала високий рівень зовнішніх відносин через присутність у ній колишніх та теперішніх «функціонерів» (*functionarios*), членів PRI адміністрації⁵. Очевидною є «слухняність владі» більшості членів ради, що відкрито дбали про врахування «натяків» президента чи високопосадових осіб⁶. Присутність представників прогресивних кіл значно скоротилася і суттєво обмежувалася за ректора Барроса Сіерри (1966-1970) та ректора Гонзалеса Казанови (1970-1973). Лібералізації цих ректоратів суттєво посприяв студентський рух 1968 року.

Владна еліта та бюрократія

Досліджуючи впливовість політичних груп в УНАМ, я спирався на аналіз репутації та позицій. Репутаційний метод дозволяє визначити найбільш впливових діячів як таких, чие ім'я найчастіше згадується в інтерв'ю. В інтерв'ю, що я проводив,

інформантів запитували про найбільш політично впливових університаріос⁷, яких вони могли пригадати.

Кожен із респондентів завжди зазначав Раду правління та ректорів, включаючи переважну більшість видатних політичних діячів. Окрім цього, респонденти назвали також вісімдесят вісім інших імен. Серед них сорок два члени Ради правління, дев'ять ректорів, дев'ять науковців, п'ять координаторів гуманітарних досліджень, шість генеральних секретарів і сорок шість директорів шкіл та дослідних інститутів. Тільки сім із названих імен належать людям, що не обіймали адміністративних посад.

Результати цього репутаційного дослідження можуть бути показовими тільки для узагальнення, достатнього для окреслення елітних груп з належним рівнем точності, через недостатнє охоплення опитаних⁸. Тим не менше, результати дослідження репутацій демонструють, у кінцевому рахунку, що Рада правління та вищі ешелони адміністрації здебільшого по праву входять до університетської еліти.

Таким чином, у цьому дослідженні я сконцентрував увагу на позиційному аналізі дистрибуції влади в УНАМ. Позиційний метод визначає впливових гравців як таких, що обіймають ключові адміністративні та політичні посади. У цьому разі мені йшлося про тих, хто задіяний у раді правління, ректораті та верхніх ешелонах університетської адміністрації тривалий час. Дослідження УНАМ в історичній перспективі та позиційний аналіз показують, що група, яка контролює процес прийняття рішень в УНАМ, має два визначні компоненти: носії влади (слідом за К. Райт Міллсом я називатиму їх владною елітою), та виконавці (я називатиму їх університетською бюрократією). Ці дві групи не обов'язково є ізольованими.

Університетська еліта

Університетська еліта складається з осіб, що належать або належали до Університету та відіграють вирішальну роль у прийнятті рішень у цій інституції на центральному чи локальному рівні. Цей аналіз показує, що їхня впливовість є наслідком університетської структури, яка являє комбінацію родинної спадкоємності, політичних зв'язків чи академічного престижу. Щоб належати до університетської еліти, не обов'язково обіймати якусь посаду в університеті, але наше дослідження репутації

показало, що еліта УНАМ сконцентрована в найвищих інстанціях владних структур цієї інституції.

Університетська аристократія

Відображає сімейну традицію тривалої приналежності до обраних університетських груп. Ця сімейна традиція зазвичай пов'язана з академічним престижем засновників та їхньою визначною роллю в організаційних баталіях Університетського становлення. Зокрема, йдеться про заснування Університету в 1910 році, боротьбу за автономію, повстання проти соціалістичної освіти, за академічну свободу та, останнім часом, проти профспілок та спроб демократизації.

Політична вага чи централізація

Відбиває зовнішні та внутрішні політичні зв'язки та підтримку. Політичні альянси за межами Університету є важливими, але справи не вичерпують. Зазвичай політична вага ґрунтується на обох компонентах. У багатьох випадках політична вага є продуктом тимчасового посідання університетських постів.

Академічний престиж

Гравці набувають політичної ваги та морального авторитету завдяки їхньому академічному визнанню. Протягом «золотих років» академічного престижу зажила група викладачів, що вийшли за межі навчального процесу та здобули визнання як першопрохідці у розгортанні дослідницької діяльності в різних академічних дисциплінах.

З метою підтримання легітимності урядових структур та їхніх найважливіших органів доцільно буває ідентифікувати певну соціалізацію академічного престижу, переважно на користь аутсайдерів. Відмінності між університетськими елітами чудово розпізнаються їхніми членами. Тим не менше, на фасаді, стосовно решти Університету, всі члени владної еліти і навіть просто дехто з керівників перебувають під егідою академічного визнання. Це пояснює циклічність членства в керівних органах та академічних асоціаціях, академічних нагород, що є цікавою темою для самостійного дослідження.

Політична конкуренція всередині еліти має місце в кількох аспектах. Серед них суперечки довкола складу «Junta» («Хунти»,

тобто Ради) і, відповідно, призначення виконавчої влади, зокрема, ректора та інших керівників.

Університетська бюрократія

Рада правління визначає політичні пріоритети Університету, але управління УНАМ здійснюють ректори, керівники підрозділів та інші елементи бюрократичної машини. Більшість ректорів та деякі директори шкіл та дослідницьких інститутів можуть бути визнані складовою університетської еліти, як було показано в позиційному дослідженні та як я описував попередньо. Вони є також складовими бюрократії. Відповідно, я визначив би університетську бюрократію як категорію службовців, призначених Урядовою Радою (ректор та керівники шкіл і факультетів), Університетською Радою (Рада правління та Колегія опікунів), чи іншими, раніше призначеними чиновниками. Цей сектор складається з кількох підрозділів, у тому числі ректора, наукового та адміністративного секретарів, координаторів із точних та гуманітарних наук, керівників шкіл та дослідних інститутів, головного адміністратора та іншого вищого адміністративного персоналу на центральному та локальному рівнях. Сюди також включено управлінські та адміністративні органи середнього рівня, які я визначив як *personal de confianza*.⁹

Ця бюрократія становить оперативну базу університетської еліти та значну частину її політичних прихильників. Таблиця, наведена нижче, містить свідчення процесу бюрократичної експансії, особливо з 1973 року. Ця бюрократична експансія полягає у зростанні числа призначених чиновників та у створенні нових посад.

Бюрократизація може бути частково пояснена зростаючими інституційною розгалуженістю та організаційним ускладненням. Проте протягом активного протистояння профспілкам та спробам демократизації бюрократизація перетворилася на механізм посилення управлінських можливостей еліти та розширення лояльного до неї контингенту. (Кент Серна, 1990; Ордоріка, 2002b).

У цьому дослідженні я зосередив увагу на показниках адміністративної та бюрократичної експансії в цілому та на дослідженні політичної спрямованості вищих ешелонів бюрократичного апарату (ректорів та секретарів). Ці показники свідчать

про те, що чиновники УНАМ на різних рівнях створили свої власні ринки праці та кар'єрні напрямки, окремі від вищих ешелонів університетської адміністрації та федерального управління.¹⁰ Гегемонія еліти над бюрократією була встановлена за допомогою створення ідентичності, *vis-a-vis* противника, та через неофіційність і непрозорість призначень на вищих щаблях адміністративного та федерального управління (Ордоріка, 1996).

(Див. таблицю 1 і таблицю 2).

Сподівання на доступ до федерального управління сприяло лояльності зовнішніх політичних груп, а також особистісній субординації Університетської влади, що збільшило можливості спадковості управління. Університетська бюрократія схвально сприймає урядові ініціативи та фактичну узурпацію автономії.

Межі університетської автономії

Я вже попередньо оглядав запропоноване Леві визначення університетської автономії та її компонентів: призначення, академічна та фінансова автономія. Перша категорія включає наймання, заохочення та звільнення викладачів; обрання та усунення ректорів, керівників та адміністративного персоналу; визначення термінів контрактів. Друга категорія включає відбір, кар'єрні можливості, навчальні та академічні програми, вимоги до ступенів та академічну свободу. Третя категорія встановлення платників, рівнів фінансування, критеріїв фінансування, розподіл ресурсів та підзвітності. Ці категорії включають вичерпний набір фундаментальних аспектів прийняття рішень в університетському житті.

Як було зазначено в першому розділі даної роботи, я поділяю запропоноване Леві операційне визначення університетської автономії як спроможності прийняття рішень усередині Університету. Тим не менше, я вважаю, що виокремлені ним три категорії дещо сплутують відмінні сфери прийняття рішень. Намагаючись прояснити ці процеси, я запропонував наступні компоненти для оцінки університетської автономії.

Політична автономія

Призначення університетського керівництва. Процес призначення ректора та академічних керівників є прерогативою

Таблиця 1. УНАМ: наймання персоналу та набір студентів, 1970, 1973, 1980 та 1999

	Дослідження			Викладання			Адміністрування			Студенти
	Всього	Fulltime	%Fulltime	Всього	Fulltime	%Fulltime	Всього	<i>confianza</i>	<i>%confianza</i>	Всього
1970	525	210	40%	8,885	210	2%	9,126	248	3%	106,718
1973	611	418	68%	11,040	458	4%	10,230	513	5%	198,294
% зростання	16	99		24%	118%		12%	107%		86%
1980	1,911	1,700 ¹	89%	27,515	2,000*	7%	23,716	4,808	20%	294,542
% зростання	213	307		149%	337%		132%	837%		49%
1999	2,060	2,060	100%	28,180	5,030	17%				269,516
% зростання	8	17		2,4%	151%					

Джерело: Anuarios Estadísticos, UNAM, 1970, 1973 1980. Agenda Estadística, UNAM 1999.

¹ Припущення

Таблиця 2. Аналітичні компоненти автономії

Політичні	Академічні/ кампус	Фінансові
<ul style="list-style-type: none"> • Призначення та звільнення ректорів та адміністративного персоналу • Вирішення внутрішніх конфліктів • Свобода слова 	<ul style="list-style-type: none"> • Прийом студентів • Наймання викладачів • Розклад та академічні програми • Вимоги до ступенів • Академічна свобода • Свобода слова 	<ul style="list-style-type: none"> • Фінансування • Розподіл ресурсів • Підзвітність • Плата за навчання

керівного органу. Університетське керівництво та впливові групи відкидають думку, що ці призначення напряду пов'язані переважно з політичними процесами. Характеристика Ради правління є предметом чи не найгостріших політичних дебатів щодо УНАМ.

У декількох інтерв'ю наявний збіг думок широких верств університетської спільноти щодо недемократичності процедур призначення, які, фактично, віддають перевагу невеликій групі, що утримує контроль над інституцією¹¹. Популярністю також користується думка, що Рада правління не має жодної автономії щодо уряду. Колишні ректори та члени Ради Маріо де ла Кухва та Мануель Гомер Морін констатували, що «Хунта» звела нанівець університетську автономію. Вони також заявили, що «Хунта» відлучила викладачів та студентів від процесу прийняття рішень та відкрила шляхи для урядового втручання в усі аспекти університетського життя¹². Колишній ректор Гарсія Тельєс критикував «Узгоджений закон» 1944 року за те, що «він запровадив тенденцію обмеження університетського співуправління, створивши такі органи як Рада правління, до участі в яких ані студенти, ані викладачі доступу не мали»¹³. Він також стверджував, що правління Університету було насправді «централізованою, олігархічною системою, самовідстороненою від живих проблем студентів та викладачів, схильною до самоконсервації»¹⁴. Гарсія Тельєс підсумував, що ця частина «Узгодженого закону» була «сурогатом автономії».

Традиційно університетські чільники та чиновники офіційно заявляли, що Рада є незалежною та що вона є найважливішим елементом гарантії інституційної автономії. Колишній член Ради Агірре Карденаз сказав: «Слово честі, я ніколи не відчував жодного зовнішнього тиску на Раду правління в кадрових питаннях. Я не кажу вам, що такого ніколи не було, ні. Я не можу такого казати. Але можу дати вам слово, що я ніколи не відчував нічого подібного».

Той самий член Ради додав: «І дискусії в Раді правління, я завжди відчував, що вони дуже вільні. Дуже вільно все ми обговорювали, і ми завжди були переконані, що посада діставалася найкращому претенденту. Я ніколи, ніколи не відчував, що були якісь спроби ззовні впливати на наші обговорення, пам'ятаєте, я давав вам слово, особливо коли ми говорили про ректора»¹⁵.

Історичні свідчення показують, що процес призначення є складним і в кожному разі різним.¹⁶ Починаючи з 1945 року, систематично мав місце вплив на членів Ради Мексиканських президентів. В іншій роботі я надаю свідчення такого типу втручання в призначення ректора Луїса Гаррідо, а також у призначення ректора Ігнасіо Чавеза в 1961. Я також описав важливу роль урядових зв'язків у призначенні Гонзалеса Казанови.

Інші теперішні та колишні керівні кадри університету давали для цієї роботи інтерв'ю, більш обережні в оцінці незалежності Хунти. Член університетської ради Хіменес Еспріу пояснює, що під час призначення керівних кадрів урядове втручання не підлягає жодним нормам. Урядове втручання «великою мірою залежить від обставин, а також від президента»¹⁷. Хіменес Еспріу, колишній генеральний секретар та колишній керівник технічного напрямку УНАМ, розповів, як він втратив ректорство в 1981. Згідно з його заявою, коли правління призначило ректором Ріверо Серрано, один із членів Ради (пізніше з'ясувалося, що це був Вімор, один із активістів «групи слухняних») зустрічався із Президентом Лопесом Портілло¹⁸. Хіменес Еспріу стверджує, що президенту не подобався колишній генеральний секретар як ректор УНАМ. Незважаючи на те, що Хіменес Еспріу розглядався як найсильніший кандидат, він програв.¹⁹ Він підозрював, що рада проголосувала згідно з президентськими побажаннями.²⁰ Колишній координатор з питань наук²¹ Мартучеллі підтвердив цю версію²².

Колишній ректор Гільєрмо Соберон (1973 - 1980) описував спроби урядовців впливати на призначення ректора в 1985 році. Згідно з його версією, мексиканський президент Де ла Мадрид не хотів втручатись у процес. Рада призначила Карпізо, близького співробітника й однодумця колишнього ректора Соберона, всупереч очікуванням секретарів освіти та внутрішніх справ. Соберон описує цю подію як свідчення незалежності Хунти. Тим не менше, він забув зазначити той факт, що він також був урядовим міністром і потенційно мав неабиякі можливості впливати на рішення *Junta*.

Мадрацо, координатор напрямку гуманітарних та соціальних наук під час ректорства Карпізо, погоджується з таким описом поведінки Ради на цих виборах. Тим не менше, щодо попередніх процесів призначення, він стверджував: «Я знаю, що, наприклад,

у деяких випадках було пряме, більш чи менш пряме, втручання виконавчої влади у призначення ректора. Певним чином дали знати, хто може бути прийнятним ректором, членам Ради правління дали це відчуття»²³.

Оцінка Віллором внутрішньої роботи Ради правління з 1972 по 1984 допомагає зрозуміти рівень автономії цього органу. Описуючи внутрішню роботу Ради взагалі, він зазначив: «Президент уважно стежив за тим, щоб не подавати жодних ознак втручання [в прийняття Радою рішень]. Звернення до Ради завжди були непрямі і завжди залишали можливість президентського непогодження. Втручання здійснювалося через окремих членів Ради. Лише кілька з них виконували цю роль. За мого часу [як члена Ради] це відбувалося тільки таким чином, через окремих осіб»²⁴.

Він застерігає від спрощених суджень про те, що «Рада правління не є незалежним органом, а залежить від державних вказівок», так само, як і від тверджень, що «Рада правління цілковито незалежна та безстороння».²⁵ Натомість він вважає, що цей орган намагався приймати незалежні рішення в межах свободи, наданої урядовцями.

Зіставивши свідчення, можемо зробити деякі висновки щодо автономії Ради правління. Є достатньо історичних доказів того, що президентське втручання у призначення ректорів було відкритим та систематичним явищем до 1968 року. Зважаючи на ускладнену ситуацію у стосунках уряду з Університетом після студентських заворушень, форми прямого втручання еволюціонували в більш тонкий механізм. Одночасно зріс політичний інтерес уряду до УНАМ. Поєднання цих двох чинників і створило певний простір для взаємодії зовнішніх та внутрішніх впливів у Раді правління.

Навіть найбільш палкі захисники незалежності Ради погоджуються з тим, що цей орган не може призначити ректора всупереч президентській волі. Таке твердження має подвійний підтекст. З одного боку, це означає, що президент користується неписаним правом вето. З іншого боку, баланс між зовнішніми та внутрішніми впливами залежить від меж, дозволених президентом. Президентський інтерес у призначенні ректорів зумовлений історичними обставинами. Він зростає в часи конфліктів чи інших факторів, що сприяють збільшенню

централізації управління Університетом. Меншою мірою рушієм цього процесу можуть бути персональні погляди чи політичні альянси. У такому разі можна сказати, що незалежність Ради визначається переважно президентським бажанням чи небажанням втручатися в процес.

Тим не менше, тонкі нюанси та можливість незгоди є необхідними для позірною збереження автономії. Це накладає певні обмеження на президентську підтримку того чи іншого кандидата. Президентський кандидат повинен усе ж мати якомога більшу легітимність серед університетської еліти. Він повинен відповідати образу легітимного академічного та визнаного *університаріо*. Він має бути здатним забезпечити собі достатню підтримку серед домінуючих груп. Якщо такі умови забезпечені, президент може наполягати на призначенні бажаного кандидата.

Президентська участь змушує інших високопосадовців до узгодження своєї думки з президентською. За відсутності такої участі урядові секретарі та інші члени адміністрації намагаються втрутитися в процес різноспрямовано та з різним ступенем ефективності. Те саме відбувається і під час призначень керівників шкіл чи дослідних інститутів. У цій ситуації, тим не менше, внутрішнє співвідношення сил у Раді має більшу вагу у винесенні остаточного рішення.

Розглядаючи автономність університетських призначень, Леві писав, що «хоча уряд, можливо, є найбільш заангажованим у справі університетських призначень, його влада все одно є досить обмеженою, порівняно з владою УНАМ та порівняно з владою уряду в інших країнах». (Леві, 1980).

Моє дослідження привело мене до інших висновків. Призначення ректора привертає найприскіпливішу увагу з боку мексиканського уряду. Зовнішні впливи президента та інших основних політичних діячів, коли вони набирають максимальної сили, переважають внутрішню динаміку та співвідношення сил у Раді правління. Наявність зовнішніх впливів на процес призначення залежить від політичної волі виконавчої влади, що визначається, у свою чергу, історичними умовами та політичними поглядами. Кінець-кінцем, президент може здійснювати свою політичну волю за певних обмежень, вимагаючи академічної чи внутрішньополітичної легітимності для президентського кандидата.

Втручання у внутрішні конфлікти. Усунення університетського ректора є однією з багатьох ситуацій політичного конфлікту, за яких уряд втручається у справи Університету. Зовнішні втручання в університетські справи зростають за наявності політичного конфлікту. Керівництво університету може сприяти такому втручанням, або ж втручання може здійснюватися всупереч його волі. Знову ж таки, саме важливість та політичні нюанси цього конфлікту зумовлюють форми та ступінь урядового втручання.

Є історичні свідчення щодо трьох типів урядового втручання в університетські конфлікти. Одна з таких форм втручання мала місце під час студентських політичних акцій і здійснювалася шляхом забезпечення чи відмови в підтримці університетській адміністрації. Це бачимо на прикладі ректорів Фернадеса, МакГрегора, Зубірана та Барнеса, які, під час студентських страйків проти збільшення плати за навчання (відповідно, у 1945, 1946 та 2000 роках), подали у відставку, втративши президентську підтримку. Під час профспілкових заворушень 1977 року ректор Соберон мав повну урядову підтримку аж до блокування страйку шляхом захоплення університетського кампусу поліцією. Нещодавно призначений ректор Хуан Рамон де ла Фуенте користувався такою ж підтримкою з боку уряду у справі ліквідації страйку в лютому 2000 року. Виходячи з цих свідчень, я дозволю собі стверджувати, що підтримуючи університетське керівництво у протистоянні з соціальними рухами, які загрожували стабільності університетської адміністрації, уряд відігравав балансувальну роль.²⁶

Іншим разом траплялися випадки прямого втручання в університетські конфлікти. Зокрема, йдеться про поліцейські та військові репресії проти студентських рухів у 1929, 1948, 1968 та 1971 років; або про окупацію Університету військами служби безпеки в 1968, 1972, 1977 та 2000 роках.

Кінець-кінцем, уряд може втручатися шляхом толерування чи підтримання дій інших зовнішніх гравців, з метою запровадження політичних змін в університетській ситуації. Таке траплялося під час усунення з посади ректора Чавеза в 1966 році та під час захоплення будинку ректорату – проти Гонсалеса Казанови в 1972 році. Невеликі студентські угруповання, пов'язані з органами державного управління, зайняли будинок

ректорату і утримували до усунення з посад цих двох ректорів. У кожному разі ці угруповання постулювали прихильність до лівого дискурсу та симулювали ліву ідентичність, при цьому будучи цілковито ізольованими від ширших тогочасних студентських рухів.

Академічна і кампусна автономія

У цій сфері УНАМ користується ширшою формальною і реальною автономією. Навряд чи є хоч один випадок урядового втручання в справу наймання викладачів, за винятком хіба що запрошення на професорську посаду політичних діячів, що потрапили в немилість, формальні вимоги до яких можуть змінюватися. Щодо академічних програм, викладання предметів, вимог до ступеня – зазвичай ці питання мало обходять урядовців. Спільність цілей правлячої коаліції, що прийшла до влади в 1945 році в мексиканському уряді, забезпечила узгодженість державних вимог щодо вищої освіти. Університетські проекти ректорів Чавеза та Барроса Сієрри відповідали державним вимогам та очікуванням щодо УНАМ.²⁷

Доступність для студентів та університетська політика. Приймання студентів та інші питання університетської політики завжди привертали увагу та провокували втручання представників влади. Соберон та Мартучеллі стверджують, що небажання Чавеза збільшити кількість вступників в УНАМ було причиною його конфронтації з президентом Діазом Ордазом.²⁸ Спроби Гонзалеса Казанови демократизувати УНАМ та розширити його національні перспективи як проводиря суспільних змін призвели до рішення президента Ечеверія про контроль політичної опозиції в Університеті²⁹. Інтереси консервативних *Universitarios*, представлені Собероном, збігалися з політичними вимогами контролю і стабільності. Президент Ечеверія забезпечив підтримку політично заангажованим студентським угрупованням, які атакували ректора Гонзалеса Казанову, та відкрив, таким чином, шлях університетським консерваторам для захоплення ректорату.³⁰

Академічна свобода. Леві пропонує слушне розрізнення між свободою кафедр та академічною свободою. Згідно з його визначенням, свобода кафедр – це право кожного університетського професора вирішувати, чого навчати студентів та що досліджувати. Академічна свобода передбачає відкрите спо-

відування чи навіть пропагування в університеті будь-якої ідеології чи перебування на будь-якій політичній позиції. У зв'язку з політичною еволюцією поняття, свобода кафедр стала прирівнюватися до академічної свободи, починаючи з дебатів Касо – Ломбардо в 1933 році. Тому я переформулював розрізнення Леві, запропонувавши натомість академічну свободу в сенсі свободи кафедр та свободу слова як вираження права на дотримання політичних та ідеологічних поглядів.

Академічна свобода є гарантованою цінністю в УНАМ та конститутивним елементом панівного дискурсу (Хіменес Мієр і Таран, 1987; Кент Серна, 1990; Ордоріка, 2002b). Ця традиція також відображає справді вільну від жодного контролю практику університетських професорів визначати зміст та спрямування їхніх курсів та дослідницьких проектів. Насправді, було декілька спроб стандартизувати програми курсів та викладацьку практику. Деякі з них були втілені на локальному рівні. Спроби запровадити стандартизовані тести як загальну практику зустріли широкий опір з боку як студентів, так і викладачів. Власне, йдеться про факультетські іспити, запроваджені Карпізо в 1986 році та анульовані за кілька місяців через протести викладачів та студентів.³¹

На дослідницькі практики, з одного боку, досить сильно вплинули внутрішні та зовнішні програми виплати зарплатні та фінансування досліджень. Професори досі цілком вільні у виборі тем для досліджень, теоретичних та методологічних підходів. Тим не менше, доступ до фінансування визначається встановленими пріоритетами та розподілом ресурсів. Урядова наукова та технічна агенція Conacyt³² та її програма компенсації зарплатні SNI (*Sistema Nacional de Investigadores*)³³ є основним елементом, через який держава може впливати на дослідницькі практики, вибір тем та освітні програми в усіх закладах вищої освіти. Керівництво УНАМ покійрно прийняло ці зовнішні впливи та відобразило їх у власних програмах фінансування. Непередбачувані наслідки цього зовнішнього втручання політики в дослідницькі практики є наразі об'єктом гострих дискусій.³⁴

Свобода слова. Немає сумніву, що УНАМ історично мав більші політичні свободи порівняно з іншими інституціями в авторитарній Мексиканській державі. Політична опозиція та критична до уряду позиція з самого початку підтримувалися в цьому виші. Проте агресивна реакція уряду на студентські рухи

1968 та 1971 років, так само, як і захоплення поліцією кампусу під час профспілкових та студентських страйків у 1977 та 2000 роках, нагадують нам про межі свободи слова, дозволені державою. Облога Гонзалеса Казанови – ще один приклад урядової нетолерантності щодо дійсних чи підозрюваних спроб запровадження соціальних трансформацій.

Здобувши політичний пріоритет, УНАМ перебуває під пильним наглядом представників влади.³⁵ Урядові аналітичні агенції здійснюють моніторинг опозиційних груп, так само, як і студентів, викладачів та навіть адміністративного персоналу. В цілому уряд довірив адміністрації університету завдання політичного стримування. Проте зв'язки між елітарними університетськими групами та урядом ускладнює розрізнення походження політики та акцій стримування. Упродовж багатьох років організовані студентські банди під назвою *porros* захочувалися й наймалися внутрішніми та зовнішніми політиканами з метою протистояти опозиційним групам в університеті³⁶.

Політична опозиція проти чільників університету не завжди залишається поза увагою адміністрації. В 1945 ректор МакГрегор санкціонував студентських лідерів та організації різних політичних орієнтацій. З першого дня ректорства Чавеза в 1961, опозиційні студенти систематично піддавались утискам аж до виключення, звинувачувались адміністрацією у протизаконних діях³⁷. Упродовж ректорства Соберона лідери спілок, як і противники адміністрації, зазнавали репресій³⁸.

Підсумовуючи, слід констатувати, що Національний університет Мехіко здійснює повний контроль над академічною діяльністю: найманням, розробкою графіків та програм навчання, визначенням академічних вимог. Уряд зазвичай не дуже обізнаний у цій царині. Існує імпліцитне розуміння того, що ці питання повністю залежать від університетських чільників. Тільки у період з 1968 по 1976 уряд був зайнятий встановленням контролю над університетами.

Пізніше федеральний уряд намагався максимально зорієнтувати університет на встановлення ділових зв'язків із бізнесом, підвищення конкурентоспроможності³⁹.

Даючи політичну характеристику університетської адміністрації, детальний аналіз чого здійснений у цьому розділі, авторитетні

діячі УНАМ здебільшого виявляють згоду з урядовими моделями вищої освіти. Водночас високопосадовці в УНАМ приділяють багато уваги визначенню та узгодженню урядової політики в цій сфері. Проте були ситуації, коли УНАМ відкидав директиви уряду. Інколи уряд використовував політичний та фінансовий тиск, щоб змусити УНАМ до виконання його директив. Наступна частина розкриє, які фінансові заходи використовувалися по висхідній задля формування університетської політики в бажаному для уряду напрямі.

На завершення слід констатувати, що певною мірою УНАМ є відносно захищеною інституцією, в якій критичне ставлення до держави (до певної межі) припускається, допоки воно обмежене стінами університету. Коли ж воно поширюється поза кампусом, держава відповідає насильством і репресіями.

Університетська адміністрація традиційно намагається стримувати політичні конфлікти. Внутрішні неузгодження відсуваються на маргінес, опозиція стає об'єктом ізоляції та репресій з боку адміністрації.

Фінансова автономія

Історично так склалося, що УНАМ досить сильно залежав від федеральних субсидій. На 1954 рік федеральні асигнування складала 80 % всього бюджету.⁴⁰ Лунали заяви про те, що такий рівень фінансової залежності є найбільшою загрозою автономії. Проте немає жодних свідчень того, що уряд використовував фінансування Університету з метою контролю інституції, аж до 1982 року.

Протягом «золотих років», з 1945 по 1968, урядові субсидії зросли на 774%, кількість студентів збільшилася на 342,8%⁴¹. Субсидії зростали щорічно, окрім 1967. Середньорічне зростання складало приблизно 15,5%. З 1968 по 1973 рік субсидії зросли на 142,78%, тоді як прийом студентів – на 107,45%. Федеральне фінансування зростало щорічно в середньому на 19,41%. Збільшення кількості прийнятих студентів та державних субсидій відповідає державним спробам повернути собі легітимність серед міського середнього класу та інтелектуалів, щоб загладити травму 1968 року.

Така політика тривала до 1981 року, ще рік після другого правління ректора Соберона. З 1973 по 1981 рік федеральні

асигнування зросли на 141, 5%, щорічно в середньому на 11, 65%. Протягом цього періоду прийом студентів збільшився на 27%. У 1980 він був найвищим. У 1978 році федеральні субсидії зменшилися, відповідно до економічної кризи 1976, а в 1979 знову зросли. «Нафтовий бум» дозволив значно розширити фінансування, так, з 1979 по 1981 рік субсидії УНАМ були найвищими.

Пізніше урядова політика витрат на освіту, зокрема і на УНАМ, змінилася через економічну кризу та структурне узгодження з ІМФ. З 1981 по 1987 рік федеральні субсидії зменшилися на 50,43%. Уряд змусив керівництво університету встановити суворі офіційні норми, зокрема й щодо прийому студентів. Уряд також встановив у 1976 році верхню межу зарплатні викладачів і штатних працівників. Заробітна платня викладачів систематично зменшувалася до 1987 року. Максимальна професорська зарплатня скоротилася на 72,8%, найнижча зарплатня молодшого професора скоротилася на 70,4%. Тоді як федеральні субсидії зросли на 84,4% з 1987 по 1994 рік, зарплатню було дозволено підняти тільки на 5,7 % для найнижчої категорії викладачів і на 25,4% – для найвищої.

Глобалізація збільшила вплив неоліберальної політики, що пропагується Світовим Банком та ІМФ. Мексиканський уряд засвоїв дискурс підприємницької вищої освіти. З одного боку, це змусило вищі навчальні заклади та коледжі змагатися за державні субсидії, що зменшувалися, спонукало шукати альтернативні джерела фінансування. З іншого боку, уряд відмовився від будь-якого непередбаченого субсидування.

Починаючи з середини 1980 року, уряд натиснув на керівництво УНАМ з метою спонукати його до розширення ресурсів фінансування. Найбільш очевидним джерелом була, зрозуміло, студентська плата за навчання. Уряд вимагав збільшення оплати, – вчинок, що, фактично, звів нанівець один із ключових моментів соціального пакту, укладеного в сорокових, між студентами – представниками міського середнього класу – та Мексиканською державою. Університетське керівництво з готовністю підкорилося цій директиві. У 1986, 1991, та 2000 роках воно намагалося змінити правила оплати, встановлені в 1947 році. Деякі з цих ініціатив були частиною пакету реформ, що скеровувався урядовими вказівками щодо скорочення коштів та покращення якості вищої освіти. У двох випадках (1987 та 2000) ці пакети реформ, після

того, як вони вже були схвалені Університетською радою, довелося анулювати, зважаючи на серйозні студентські протести, цим схваленням викликані.

Останнім часом урядова фінансова політика дещо змінилася. Надання блокових грантів поступилося місцем спеціальним зовнішнім компенсаційним програмам фінансування, що базується на індивідуальній чи інституційній практиці та гарантіях якості. Скорочена база викладацьких зарплат поповнилася за рахунок внутрішніх і зовнішніх програм оплати якості, починаючи з 1985 (Канальєс Санчес, 2001). Інституційне оцінювання було повернуте з 1990 року. Аж до 2002 УНАМ не брав участі у практично орієнтованих федеральних програмах фінансування. Зміни у підходах до фінансування державної вищої освіти в цілому, напевно, заторкнуть і УНАМ у найближчому майбутньому.

Тенденції до зростання приватизації та маркетинга, що розвинулися разом зі змінами обсягів та принципів вкладання державних коштів, для університетів на кшталт УНАМ відбилися на зростанні обмежень щодо автономії.

Автономія та підзвітність.

Тоді як інституційна автономія та звітність перед державою є двома суттєво відмінними процесами, зв'язок між державою та університетською елітою затемнив це розрізнення. Історично, Мексиканська держава надавала повну незалежність університетському керівництву в управлінні фінансовими ресурсами (Ордоріка, 2002b). Таким чином, відсутність державного нагляду за університетськими фінансами привіювалася до інституційної автономії, і, відповідно, кожна "зовнішня" спроба здійснити контроль за університетським бюджетом та витратами сприймалася багатьма *Universitarios* як порушення автономії.

Студенти, викладачі і штатні працівники – з 1982 року всі були об'єктами політики, орієнтованої на ефективність. Адміністрація Університету, проте, не була заторкнута заходами контролю, що стосувалися інших інституцій у державі. У цій сфері політичний пакт між університетською елітою та державою залишився недоторканим. Університетське керівництво підзвітне тільки Університетській раді та членам правління, які є частиною внутрішнього кола влади. Вимоги щодо внутрішньої фінансової підзвітності були порушені натомість корупційними скандалами.

Урядовці підтримали університетську адміністрацію всупереч студентським та викладацьким вимогам про звітність. Автономія була формально збережена, політична залежність від уряду зросла.

Загалом, спрямування федерального субсидування показує, що федеральний уряд не використовував фінансових обмежень як засобу контролю до 1980х років, часу серйозної фінансової кризи. Виходячи з міркувань ефективності, уряд врешті дійшов згоди з університетською елітою та бюрократією щодо потреб скорочення прийому студентів. Одночасно уряд втрутився у розподіл ресурсів Університету, запровадивши контроль зарплатні для викладачів та штатних працівників. Показники зарплати свідчать, що керівництво університету повністю погодилося з запропонованими обмеженнями. Керівництво університету підтримало також урядові вимоги підвищення плати за навчання. Щоправда, студентські рухи спромоглися зупинити зростання сплати в 1986, 1992 та 2000. Дебати і конфлікти довкола цього питання тривають і досі. Підсумуємо: протягом багатьох років УНАМ насолоджувався значною автономією у фінансових справах. Тим не менше, з 1982 року фінансова автономія УНАМ значно обмежилась, а урядове втручання у внутрішній розподіл ресурсів та призначення плати за навчання зросло.

Університетська автономія є історичним продуктом боротьби між міськими інтелектуалами, вихідцями з середнього класу, та популістською державою, що постала з Мексиканської Революції. *Універсітаріос* цінували автономію як механізм захисту незалежності ліберального гуманістичного простору перед загрозою постання авторитарної політичної системи. Державним апаратом автономія сприймалася подвійним чином: з одного боку, як поступка, що забезпечить державі легітимність перед лицем політичних проблем; з іншого – як механізм, що санкціонує дистанцію між Університетом та популістською освітньою політикою в тридцятих.

Фактори, що впливають на університетську автономію. Межі університетської автономії змінювалися історично, відповідно до трьох структурних факторів. По-перше, університетська автономія зростає в ситуаціях, коли Університет вступає в конфронтацію з державою. По-друге, автономія зростає, коли університетська еліта та підпорядковані їй групи згуртовують свої лави чи вступають у політичний альянс. Внутрішня згуртованість

підвищує політичну силу інституції та зміцнює її позицію у владних відносинах Університету й держави. З іншого боку, автономія послаблюється за наявності внутрішнього конфлікту, коли університетська еліта покладається на підтримку уряду в збереженні власного *status quo*. По-третє, університетська автономія обмежується, коли університетська еліта та бюрократія встановлює політичні зв'язки чи альянси з групами, зовнішніми щодо університетського апарату.

Механізми втручання. У цьому історичному дослідженні мені вдалося виділити чотири механізми, через які уряд може впливати на внутрішні рішення. Перший механізм – пряме втручання. Є три приклади прямого втручання: здійснення прямого впливу на Раду правління в справі призначення університетського ректора; контроль над університетським бюджетом; прямі політичні дії, що підтримують чи сприяють зовнішнім політичним втручанням в університетські справи. Другий механізм – це субординація університетських посадовців. Політична лояльність чи ідеологічний конформізм створюють неофіційний ланцюг влади від уряду до Університету. Третім механізмом є політична залежність університетської еліти та бюрократії від уряду перед загрозою внутрішніх конфліктів. Четвертим, і найбільш тонким механізмом, є просування урядових ініціатив університетськими посадовцями, орієнтованими на подальшу політичну кар'єру в УНАМ та на державному рівні.

Відносна автономія УНАМ. Відносна автономія УНАМ має оцінюватися в світлі факторів та механізмів, що впливають на університетську автономію. Організація управління УНАМ та загострення авторитарних рис політичної системи після 1973 року послабили внутрішню єдність Університету. Студентські та профспілкові конфлікти протягом сімдесятих збільшили залежність університетського керівництва від зовнішньої урядової підтримки. Потреба університетської еліти в розширенні управлінських можливостей та збільшенні політичної підтримки породила феномен бюрократизації та зростання політичних зв'язків з урядом, що, в свою чергу, сприяло зростанню надій на політичну кар'єру. Політична згуртованість у Раді правління зросла, а присутність колишніх урядовців залишилася відносно сталою.

Загалом, ці фактори показують, що інституційна автономія Університету від уряду послабилася. Послаблення структурних

підвалин університетської автономії є наслідком внутрішньої політичної організації УНАМ. Зважаючи на ці умови, можливо стверджувати, що:

- Університетська автономія залежить на практиці від політичної волі виконавчої влади в контексті історично зумовлених соціальних, політичних, та економічних вимог.

- Відповідно, рівень автономії нижчий у сферах фундаментального інтересу уряду.

- Найбільш помітне урядове втручання має місце в політичній сфері. Зокрема, при призначенні ректорів та в ситуаціях внутрішніх конфліктів.

- Після економічних криз 1976, 1982, та 1994 урядове втручання у фінансові справи, такі як розмір зарплатні та плати за навчання, зростає.

- *Свобода кафедр і свобода досліджень* зазнала посилення зовнішнього контролю, так само як і фінансування компенсаторних та дослідницьких програм.

Підіб'ємо підсумки викладеного в цьому розділі щодо меж університетської автономії. Важливо відзначити, що механізми державного втручання в університетські справи з часом еволюціонували. За відсутності відкритого політичного конфлікту державне втручання в призначення керівництва та інші університетські справи здійснювалося переважно за допомогою прихованих механізмів, на противагу більш прямим формам дії. Раніше я вже зазначав, що послаблення структурних факторів впливу на університетську автономію збільшило можливості зовнішнього втручання у формування університетської політики та процеси прийняття рішень.

Окрім усього іншого, політичним наслідком конфліктів сімдесятих, що сформували стосунки між Університетом та державою протягом вісімдесятих, було свого роду затягування вузла між федеральним урядом та домінантними групами Університету. Саме в цьому контексті я навів наступний аргумент в опозиції до Леві та інших. Протягом вісімдесятих урядове втручання в політичні, академічні та фінансові справи Університету стало більш прихованим; але воно заторкнуло надто багато політичних сфер та сфер прийняття рішень, навіть більше, ніж у найгірші часи відкритого втручання.

Висновки

Мексиканський Конгрес юридично затвердив правила стосунків між урядом та УНАМ у 1910, 1929, 1933, 1945. З 1929 мексиканський уряд надав інституційну автономію Національному університету. Уряд надав УНАМ статус автономії, врахувавши історичні особливості; право розпоряджатися ресурсами, приймати академічні рішення, призначати керівні кадри університету. Встановлений Конгресом статус Національного університету залишається незмінним, що підтверджено в 1945 «узгодженим законом». Незважаючи на це, межі університетської автономії змінюються постійно.

Важливо відзначити, що з початку 20-х Національний Автономний Університет Мехіко був історично вмонтований в авторитарний політичний режим. В умовах відсутності політичної змагальності політичні якості інституції стали більш помітними, більш релевантними та більш явними.

Історичні свідчення показують, що автономія УНАМ залежить від складного набору політичних стосунків та зв'язків між університетськими політиками, дійовими особами, а також від реагування на конфлікти з боку держави. Межі автономії змінюються швидко, відповідно до ледь помітних внутрішнього і зовнішнього політичних процесів. Вони великою мірою залежать від динаміки політичних еліт, бюрократій та діячів.

Плюралістичні перспективи університетського управління нездатні до об'єднання складної сукупності цих відносин між таким університетом, як УНАМ, та іншими державними інститутами. Ця стаття базується на альтернативній перспективі пошуків автономії поза юридичними домовленостями, федеральними законами та університетським статусом. Це єдиний шлях, на якому межі університетської автономії в контексті однопартійної авторитарної системи, що триває вже 70 років, можуть бути повністю усвідомлені.

Не може бути сумнівів, що нещодавні політичні зміни будуть мати сильний вплив на цей делікатний баланс між університетом та урядом. Більше того, внутрішня слабкість політичних еліт та бюрократій, в порівнянні з іншими університетами, ускладнюється заміною традиційних союзників з федерального уряду, це також робить внесок в такий, що швидко змінюється, політичний сценарій в УНАМ.

Неоліберальні політики, що захищають припинення взаємозілля між вищою освітою та ринками, ставлять під питання всю ідею автономії в світовому масштабі. В Мексиці, цей виклик проти традиційних поглядів наразі взаємодіє з політичними змінами, що впливають на відносини університету і держави.

Природа і межі автономії в Національному Автономному Університеті Мехіко та інших вищих навчальних закладах країни буде важливим питанням в політичній та академічній царинах. Можливість зрозуміти, як це вплине на подальше майбутнє в контексті швидких політичних змін, буде одним із важливих інтелектуальних завдань.

ПРИМІТКИ

¹ У виборах на федеральному рівні в 2000 році PRI, правляча партія Мексики, що була при владі 70 років, зазнала поразки. Це призвело до низки політичних потрясінь, зокрема, непевними стали стосунки Університету з урядом, які зазнали якісних та кількісних змін.

² УНАМ переживає часи непевності. Десятимісячний студентський страйк проти підвищення плати за навчання та захоплення кампусу федеральною поліцією в 2000 спричинили глибоку кризу. Брак консенсусу в орієнтованих на уряд рішеннях адміністрації, що призвело до студентської війни, сам студентський страйк і його подальші жорстокі наслідки спричинили делегітимацію університетських керівних структур та руйнацію соціальної тканини Університету.

³ Цей альтернативний погляд розвинутий повністю в Ordorika, 2001.

⁴ Вичерпне дослідження Ради правління УНАМ з 1945 по 1998 див. Ordorika, 2002b.

⁵ Опис членства в професійних та бізнес-групах в Раді правління див. Pusser, Ordorika, 2001 та Ordorika, 2002b.

⁶ В одному з інтерв'ю колишній член Ради правління Villoro описав одну з груп у Раді як покірну владі, таку, що "підгодовувалася ззовні, з федерального уряду, чи з внутрішніх ресурсів" (Villoro, 1998)

⁷ Члени університету.

⁸ Обсяг бази опитаних не дає можливості достатньо достовірного опису.

⁹ *Personal de confianza* – це штатні працівники, що перебувають у прямій залежності від призначень представниками виконавчих органів. Їхня кількість помітно зросла (837%) між 1973 та 1980 роками (Ordorika, 2002b). Приблизно 50% з цих 4808 службовців були призначені університетськими посадовцями різних рівнів, включно з директорами, академічними секретарями, керівниками відділу, координаторами, технічними секретарями, та радниками (Kent Serna, 1990).

¹⁰ Див. базу даних університетських біографій. Також Kent Serna (1990).

¹¹ (De la Pena, 1997; Del Valle, 1997; Imaz Gispert, 1997; Martínez Della Rocca, 1997; Munoz, 1997; Peimbert Sierra, 1997; Villoro, 1998).

¹² Див. заяву Mario de la Cueva (в *Exselsior*, July 10, 1969, p. 13-A), а також його статтю *Autocratismo en la Universidad: Negación de los Derechos*

Humanos (в Exselsior, September 14, 1976, p. 7-A) та Gomez Morín (в *Exselsior*, July 13, 1969, p. 1-A).

¹³ (García Téllez 1970).

¹⁴ (p. 55)

¹⁵ (Aguirre Cárdenas 1997).

¹⁶ (De la Pena, 1997; Del Valle, 1997; Morales Aragón 1997; Peimbert Sierra, 1997; Villoro, 1998).

¹⁷ (Jimenez Espriú, 1997).

¹⁸ Член Ради правління González Casanova зустрівся з президентом Lórex Portillo вранці. Пізніше, в той самий день, Рада праління призначила ректора. González Casanova був тогочасним президентом Ради впродовж усієї виборчої сесії.

¹⁹ (Pérez Arreola, 1998).

²⁰ (Jimenez Espriú, 1997).

²¹ Посада наукового координатора є еквівалентною посаді проректора з досліджень у галузі природничих та точних наук.

²² (Martuscelli, 1997).

²³ (Madrado Cuellar, 1997).

²⁴ Там само. Див також (Villoro, 1998). У цьому першому інтерв'ю Villoro зазначає, що González Casanova був прийнятий до Ради правління під час адміністрування Sobéron як один із відомих "речників" президентської думки.

²⁵ (Villoro, 1998).

²⁶ Більше історичних свідчень на підтримку цього аргументу – в Ordorika, 2002b.

²⁷ (Domínguez, 1986; Ramírez, Domínguez, 1993).

²⁸ (Martuscelli, 1997; Soberón Acevedo, 1997).

²⁹ (Imaz Gispert 1997).

³⁰ (Del Valle, 1997).

³¹ (Castaneda, 1987; Imaz Gispert, 1997; Moreno, 1990).

³² Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Національна рада з питань науки і технології) була заснована в 1970 році президентом Echeverría.

³³ SNI, Національна Система Досліджень була впроваджена в 1984 році.

Метою цієї програми було узгодити заробітки викладачів з академічною продуктивністю.

³⁴ Див. (Díaz Barriga, Pacheco, 1997; Pacheco, Díaz Barriga, 1997).

³⁵ (Munoz, 1997).

³⁶ Див. Romo Medrano (1997, pp. 255-437).

³⁷ Див. Romo Medrano (1997, с. 255-437).

³⁸ ССН, організація викладачів, була заснована в 1975 році. В цьому ж році закінчилися контракти членів викладацьких профспілок у бізнес-школах та школах професійного навчання в Cuautitlán (одному з нових кампусів) (Woldenberg, 1988, pp. 284-292, 414-415). Члени профспілок були звільнені з інженерних та природничих шкіл в 1978 (Boletín de la Asamblea de la Facultad de Ciencias, November 11, 1992).

³⁹ (Villasenor, 1992).

⁴⁰ Найбільш значущим є приклад відмови Chávez'a задовольнити вимогу президента Díaz'a Ordaz'a продовжувати збільшення прийому студентів в УНАМ. Для прикладу, ректор Rivero Serrano не прислухався до рекомендацій заступника міністра з вищої освіти та наукових досліджень про необхідність

провести зустріч Національної асоціації університетів та закладів вищої освіти в 1983 році.

⁴¹ Усі підрахунки щодо федеральних субсидій УНАМ, представлені в цьому розділі, ґрунтуються на таблицях, складених автором. Див. Ordorika, (2002b).

ПОСИЛАННЯ

Aguirre Cárdenas, J. (1997). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Berdahl, R.O., J. and Piper, D.R. (1971). *Statewide Coordination of Higher Education*. Washington: American Council on Education.

Carnales Sánchez, A. (2001). *La Experiencia Institucional con los Programas de Estímulo: La UNAM en el período 1990-1996*. México. DIE, CINVESTAV.

Castañeda, M. (1987). *No somos minoría: La movilización estudiantil, 1986-1987* (1 a ed.). México. DF: Editorial Extemporáneos.

De la Peña, L. (1997). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Del Valle, J. (1997). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Díaz Barriga, A. and Pacheco, T. (1997). *Universitarios, institucionalización académica y evaluación* (1st ed.). Coyoacán: Universidad Nacional Autónoma de México Coordinación de Humanidades Centro de Estudios sobre la Universidad.

Domínguez, R. (1986). *El proyecto universitario del rector Barros Sierra: estudio histórico* (1st ed.). México. DF: Universidad Autónoma de México.

García Téllez, I. (1970). *La problemática educativa en México*. México: Ediciones Nueva América.

Gumport, P. and Pusser, B. (1995). 'A case of bureaucratic accretion: context and consequences', *Journal of Higher Education* 66 (5), 493-520.

Hardy, C. (1996). *The Politics of Collegiality: Retrenchment Strategies in Canadian Universities*. Montreal: McGill-Queen's University Press.

Huacuja Rountree, M. and Woldenberg, J. (1976). *Estado y lucha política en el México actual*. México: Ediciones "El Caballito".

Imaz Gispert, C. (1997). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Jimenez Espriú, J. (1997). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Jimenez Mier y Terán, F. (1987). *El autoritarismo en el gobierno de la UNAM* (2a corr. y aum. ed.). México. DF: Ediciones de Cultura Popular.

Kent Serna, R. (1990). *Modernizaciyn consrevadora y crisis académica en la UNAM* (1st ed.). México: DF: Nueva Imagen.

Levy, D.C. (1980). *University and Government in Mexico: Autonomy in an Authoritarian System*. New York: Praeger.

Mabry, D.J. (1982). *The Mexican University and the State: Student Conflicts, 1910-1971* (1st ed.). College Station: Texas A&M University Press.

Madrazo Cuellar, J. (1997). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Martinez Della Rocca. Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Martuscelli, J. (1997). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Millett, J.D. and Harclerod, F.F. (1984). *Conflict in Higher Education: State Government Coordination Versus Institutional Independence*. San Fransisco: Jossey-Bass.

Morales Aragón, E. (1997). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Moreno, R. (1990). *La reforma universitaria de Jorge Caprizo de y su proyección actual* (1st ed.). México. DF: Universidad Nacional Autynoma de México.

Muñoz, I. (1997). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Ordorika, I. (1996). 'Reform at Mexico National Autonomous University: Hegemony or Bureaucracy', *Higher Education* 31 (4), 403-427.

Ordorika, I. (1999). *Power, Politics, and Change in Higher Education: The Case of the National Autonomous University of Mexico*. Unpublished Ph.D., Stanford University, Stanford, Ca.

Ordorika, I. (2001). 'Aproximaciones teoricas para el análisis del conflicto y el poder en la educación superior', *Perfiles Educativos* XXIII (91), 77-96.

Ordorika, I. (2002a). 'The Political Nature of Mexico's National Autonomous University', *International Higher Education* (26).

Ordorika, I. (2002b). *Power and Politics in University Governance (Organization and Change at the National Autonomous University of Mexico)*. Forthcoming Fall 2002b; Routledge.

Pacheco, T. and Diaz Barriga, A. (1997). *La profesion: su condicion social e institucional* (1st ed.). México. DF: Miguel Angel Porrúa.

Peimbert Sierra, M. (1997). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Pérez Arreola, E. (1998). Interview by the Author. México, DF: Typed transcription.

Proceso (1997, May 16, 1977). 'Autoridades que utilizan porros', *Proceso* 12-17.

Pusser, B. (1999). *The Contest Over Affirmative Action at the University of California: Theory and Politics of Contemporary Higher Education Policy*. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University, Stanford, CA.

Pusser, B. and Ordorika, I. (2001). 'Bringing political theory to University Governance: The University of California and the Universidad Nacional Autónoma de México, in Smart J.C. (ed.), *Higher Education: handbook of theory and research*. New York: Agathon. (Vol. XVI, pp. 147-194).

Ramírez, C. and Domínguez, R. (1993). *El rector Ignacio Chavez: la universidad nacional entre la utopia y la realidad* (1st ed.). México. DF: Universidad Nacional Autónoma de México Coordinación de Humanidades Centro de Estudios sobre la Universidad.

Rhoades, G.L. (1993). *Beyond "the State": interorganizational relations and state apparatus in post-secondary education* (Vol. VIII). New York: Agathon.

Дж. ДІ, А. ХЕНКІН та Дж. ХСІН-ХВА ЧЕН

АВТОНОМІЯ ФАКУЛЬТЕТУ: ПЕРСПЕКТИВА ТАЙВАНЮ.

Короткий виклад. Найновіші законодавчі ініціативи показують, що здавна існуючі традиції державного контролю вищої освіти у Тайвані замінюють нові структури, які надають особливого значення інституційній автономії. Автономні інституції вважаються гнучкішими і відкритішими завдяки наданій їм відносній свободі від контролю уряду.

Інституційна автономія передбачає «стікання» керівництва до членів організації, які надалі вповноважені самостійно розв'язувати певні проблеми. Однак переваги інституційної автономії не спрацьовують там, де представники організації не в змозі регулювати структуру і процеси власної роботи. Метою даного дослідження було розглянути зв'язки між інституційною автономією та аспектами автономії факультету. Отримані результати підтверджують, що викладачі працюють у рамках «регульованої автономії», де їхні особисті дії не обмежуються урядом чи керівництвом.

Вступ

Здавна існуючі усталені традиції централізованого державного контролю вищої освіти замінюються у багатьох країнах управлінськими структурами, які надають особливого значення інституційній автономії. Державні університети в Європі та Азії поступово перебрали повноваження, що раніше надавалися Міністерствам освіти, котрі рутинно визначали перелік дисциплін та штатні розклади, встановлювали зарплати, авторизували навчальні плани і призначали інституційне керівництво. (Аавіксо, 1997; Арімото, 1997; Боллаг, 1997; Чен, 1997; Мора, 1997; Ван Вугт, 1997). Прийняття рішень відносно пропозицій щодо курсів, навчальних програм і бюджетних пріоритетів децентралізувалось у багатьох випадках до рівня інститутів.

Логічним обґрунтуванням цього нового підходу є те, що інституційна автономія підвищує здатність реагувати на виклики зовнішнього середовища. Комплексні зміни в політичній та економічній системах ставлять суворіші вимоги до систем вищої освіти. Нові категорії студентів, нові технології і нові ідеї щодо викладання і навчання примусили системи вищої освіти адаптувати до них свою внутрішню структуру і процеси. (Кларк, 1996; Мур, 1998). Складність у зовнішньому оточенні пов'язана з внутрішньою складністю, котра репрезентується в різноманітних пропозиціях щодо програм і досліджень (Ешбі, 1956; Бірнбаум, 1988).

Автономним інститутам притаманна гнучкість і відкритість через надану їм відносну свободу від вказівок і контролю з боку централізованих органів. Інституційна автономія передбачає «стікання» керівних функцій до членів організації, яким надається право застосовувати свою спеціалізовану експертну оцінку і компетентність до розв'язання певних проблем. (Павелко, 1988). Отриманий результат – це вищі рівні організаційних нововведень і більша різноманітність в рамках національних систем вищої освіти (Ван Вугт, 1997).

Ці припущення базуються на умові, що інституційна автономія невіддільна від автономії факультету. Інституційна і факультетська самостійність вважалися взаємодоповнювальними стовпами «Академічної революції», яка надала можливість навчальним закладам утримувати владу, не підзвітну уряду, і дозволила факультету визначати структуру системних підходів – яких студентів приймати і який персонал наймати – і системних виходів – які предмети викладати і які теми досліджувати (Дженкс і Різмен, 1968).

Однак останнім часом деякі оглядачі системи вищої освіти дійшли висновку, що інституційна і факультетська автономія ввійшли в суперечність. Таппер і Залтер (1995), для прикладу, відзначили негативний зв'язок між інституційною автономією та автономією факультету у Великобританії: «Чим більш автономні інститути, університети, тим менше їхні академічні представники спроможні керувати своєю роботою». Цей очевидний парадокс може бути зрозумілим в умовах змінних меж інституційної автономії. Марґінсон (1997) стверджує, що поле діяльності інституційної автономії зумовлюється національними економічними і політичними пріоритетами. Інститути вільні у

визначенні напрямку власних дій, але вони діють винятково у рамках національних стратегій. Прийняття тактичних рішень децентралізувалося до окремих інститутів, але прийняття стратегічних рішень зосереджується на національному рівні. Децентралізоване прийняття тактичних рішень може звільнити заклад від надмірного контролю на рівні мікро-управління, але централізоване прийняття стратегічних рішень може обмежувати автономію представників окремого факультету, які повинні тепер узгоджувати свою діяльність з національними пріоритетами і діяти в їхніх межах.

Асоціації, що перебувають поміж інституційною автономією та автономією факультету, ще чекають своєї емпіричної оцінки. Метою даного дослідження було визначити, чи пов'язана інституційна автономія з автономією факультету національної системи вищої освіти, що нещодавно запровадила політику розширення [у Тайвані (Китайська Республіка)]. Друга мета дослідження – визначити, чи автономія факультету сприяє усвідомленню індивідуальних повноважень, щоб включитися в інноваційну діяльність – надбання автономії факультету. Ми протестували два взаємопов'язані питання дослідження: а) чи професорсько-викладацький склад у Тайвані сприймає свою роботу як автономну, і б) чи викладачі факультету, які вважають свою роботу самостійною, відчують себе також уповноваженими включатись у проекти, пов'язані зі змінами діяльності?

Інституційна автономія в Тайвані

Як у більшості Азійських країн, тайванська система вищої освіти була надто централізованою. (Чао та Маєрс, 1998). Міністерство освіти розробляло і «спускало згори» більшість напрямків навчальних програм для студентів, факультетів, штатний розклад і адміністративний склад. Державні плани з розвитку робочої сили визначали кількість студентів і пропонували інститутські освітні програми (Ціг, 1989). Навчальні плани були стандартизовані урядовою постановою. Міністерство призначало президентів усіх державних кампусів. Хоча приватні навчальні заклади і могли самі обирати власних президентів, вимагалось їхнє остаточне затвердження Міністерством (Чен, 1997).

Рух за студентське і факультетське самоврядування посилювався, став активнішим після того, як у 1987 був скасований

закон про обов'язкову військову службу. Протести проти урядового призначення інституційного керівництва у Національний Тайванський університет і Національний Тайванський Нормальний університет стали каталізатором перемін. У 1992 уряд погодився на призначення нових президентів зі списку кандидатів, представленого двома університетами. Вже у 1994 право виборів президентів було надане всім державним інститутам (Чен, 1997; Ванг, 1996).

Модифікований Університетський Акт 1994 року розширив інституційну автономію. Коледжам та університетам було надане право складання власних навчальних планів, за винятком вимоги обов'язкового проходження військової підготовки. Ще одним завоюванням навчальних закладів стала більша бюджетна гнучкість, було дозволено перерозподіляти ресурси на нові академічні програми. Одночасно також зросли сподівання на збільшення фінансових надходжень. Зиск від автономії супроводжувався новою вимогою активізації пошуку альтернативних джерел прибутків (Морріс, 1996).

У своєму прагненні обирати керівників, розробляти програми і мати доступ до зовнішнього фінансування адміністрація і професорсько-викладацький склад у Тайвані збагатилися новими ролями і зобов'язаннями. Однак Університетський Акт 1994 року чітко не визначив, які права та обов'язки надаються професорсько-викладацькому складу, а які залишаються прерогативою урядових органів. Взаємозалежність між інституційною автономією та самоврядуванням факультету визначаються в кожному університеті окремо.

Автономія факультету

Автономність закладу визначається обсягом самовизначення і свободи дій у певному виді діяльності (Гекмен і Олдгем, 1975; Тернер і Лоуренс, 1965). У тих, котрі мають автономію, є можливість контролювати темп роботи, регулювати робочі процеси і процедури оцінки. Автономія і незалежність не синонімічні; автономні діячі можуть залежати від широкої міжособистісної співпраці для того, щоб завершити взаємозалежні завдання (Кігганду, 1983). Мульти-дисциплінарні команди, дослідницькі групи і сектори факультету можуть бути прикладом

таких автономних фахових колективів, що залучаються до взаємозалежної діяльності.

Важливість професійної автономії добре описана і задокументована (Етціоні, 1969; Гекмен і Олдгем, 1975; Лоулер, 1973; Тернер і Лоуренс, 1965). Міра успішної професійної діяльності пов'язувалася з правом виконувати певний вид праці і «обговорювати наперед умови, за яких вона буде здійснюватись» (Павелко, 1988). Саморегуляція поміж професіоналами в межах робочих процесів і методів поєднувалася з високим рівнем виконання, мотивації і задоволення роботою, а також низьким рівнем реорганізації штатів і прогулів (Спектор, 1986). Перрі і його колеги (1997) вивчали, як сприймається автономія професорсько-викладацьким складом інститутів США за понад трирічний період. Вони виявили, що викладачі, які повідомляли про високий рівень автономії, були більше задоволені своїм викладанням, мали менше стресів, пов'язаних з роботою, при цьому незначною була ймовірність їхнього бажання її кидати. Коли в професорсько-викладацького складу факультету розвивається почуття особистої відповідальності, змагання і успіху, з'являється автономність, що забезпечує вищий рівень задоволення потреб і досягнення більших успіхів.

Автономія визначається як глобальний конструкт, без диференціювання чітких її вимірів (Гекмен і Олдгем, 1975; Іверсон і Рой, 1994; Сім та ін., 1976). Однак користь багатовимірного підходу зумовлена впливом автономії на організаційні процеси, процедури і розпорядок. Чанг (1977) стверджує, що автономія впливає на методи роботи, її темп і встановлення завдань. Ніколсон (1984) говорить, що автономні працівники здатні визначати засоби і цілі роботи, а також розподіл часу. Доречність багатостороннього підходу до автономії у вищій освіті відстоює Балдрідж і його колеги (1973). Вони визначають автономію факультету як «здатність професіоналів вирішувати робочі питання, брати активну участь у прийнятті головних академічних рішень, отримувати належну оцінку з боку колег-професіоналів і бути відносно вільними від бюрократичного регулювання і обмежень».

У даному дослідженні був використаний багатовимірний підхід до автономії праці, розроблений Броу (1985). На його думку, автономія може розглядатися за трьома чіткими ознаками:

· *Метод (method)* стосується змісту роботи. Для членів факультету він включає право визначення змісту запропонованих курсів та досліджень, а також пріоритетних напрямків у здійсненні допоміжних послуг.

· *Графік (schedule)* пов'язаний із тривалістю та режимом роботи. Члени факультету мають право вирішувати, коли проводити заняття, коли керувати дослідженнями і коли виконувати допоміжні послуги.

· *Оцінювання (evaluation)* належить до визначення якості роботи. Членам факультету надається можливість визначати критерії оцінки якості викладання, дослідження і здійснення інших послуг.

Метод

Вибірка

Навчальний універсум 22 коледжів і університетів презентує стратифіковану випадкову вибірку, що охоплює 28% від усіх чотирирічних навчальних закладів Тайваню. Навчальні заклади були стратифіковані за призначенням (багатопрофільний університет, технічне училище, педагогічний коледж) і управлінням (державні і приватні). Довільно обрана одна десята професорсько-викладацького складу (N= 670) у вибіркових закладах була запрошена взяти участь у дослідженні. Дослідження базується на використаних відповідях 42.5% (N=285) запрошених учасників. Відсоткова шкала відповідей збігається з результатами подібних досліджень, в яких шкала відповідей коливається від 24% до 47% (Карнаган, 1982; Купер і Генслі, 1993; Маркус і Сміт, 1996; Смарт та ін., 1997).

Методика

Перехресне дослідження було застосоване до вибраного прикладу у січні 1998. Запитальники були надіслані через внутрішні поштові системи університетів. Респонденти зазначали виміри автономії праці (work autonomy measure) (Броу, 1985). У подібних дослідженнях коефіцієнти кореляції між трьома аспектами автономії були середніми, коливаючись від 0.30 до 0.42, і показали, що виміри визначають певні аспекти автономії (Броу і Бекер, 1987). Аналіз факторів, що базується на великій вибірці (N=9.421),

підтвердив і підсилив трифакторну структуру вимірювання (Броу, 1989). П'ять досліджень виявляють коефіцієнт альфа (coefficient alphas), що коливається від 0.85 до 0.92 для кожного виміру; значення, що підтверджують надійність вимірювання (Броу, 1985, 1989; Броу і Бекер, 1987).

Щоб визначити зв'язок між автономією факультету і його здатністю впроваджувати зміни, респонденти також заповнили шкалу Сігеля і Кемерера (1978) щодо підтримки нововведень. Шкала нововведень вимірює величину, на яку професіонали вважають свої організації відкритими до нових ідей. Високі показники свідчать, що індивідууми відчувають підтримку від своїх організацій і повноваження ризикувати і впроваджувати зміни. Коефіцієнти альфа, що коливаються від 0.86 до 0.94, доводять надійність вимірювання. Подібні дослідження продемонстрували корисність вимірювання в межах розрізнення інновативних та неінновативних організацій (Орпен, 1990; Сігел і Каммерер, 1978). В інших пунктах запитальника було прохання вказати демографічну інформацію і все, що стосується досвіду роботи.

Аналіз даних

Отримані результати стандартів розподілу, лінійності зв'язків і нелінійності змінних показали, що доречним був би додатковий аналіз даних (Нетер та ін., 1996). Методика статистики, використана в аналізі даних, включала ті-тести (t-tests), однобічний ANOVA (one-way ANOVA), миттєву кореляцію персонального продукту і регресію. Статистичні пакети для комп'ютерних програм соціальних наук (SPSS) було використано для управління аналізом.

Ризик зробити помилки I-типу (I-type) – відмова від нульової гіпотези, коли вона насправді правильна – збільшується з кожною гіпотезою, що випробувана за допомогою перелічених методик. Щоб знизити вразливість до помилки I типу, було застосовано корекцію Бонферроні (a Bonferroni correction). Корекція Бонферроні ділить можливість помилки I-типу порівню між усіма випробуваннями гіпотез (Кеппель, 1991). Тут альфа-рівень (0.05) був розділений набором тестів.

Результати

Більшість респондентів (60%) були чоловічої статі, у віці 30-ти (39.3%), або 40-а (44.6%) років. Інші мали вік 20 (3.2%), 50 (11.6%), або 60 (1.4%) років. Більшість респондентів мали докторський (60.7%) або магістерський (32.5%) наукові ступені. Бакалаврський ступінь мали лише 5.0% респондентів; статус молодшого члена університетської корпорації – 1.8%.

Тривалість перебування на своїх посадах більше ніж у чверті (25.8 %) респондентів становила 11 і більше років, у 39.6% респондентів – від 5 до 10-ти років. Понад третина (34.6%) респондентів обіймала свої посади менше 5-ти років.

Багато респондентів мали великий досвід роботи у вищій освіті: 40.1% – більше 11 років у коледжах чи університетах, 37.6% – від 5 до 10-ти років, лише 22.2% – менше 5-ти років.

Більшість респондентів (54%) працювала в державних інституціях. Серед них 140 були викладачами у загальнонаукових університетах, 71 – у технічних інститутах і 74 – у педагогічних коледжах.

Інституційні і демографічні змінні

Факультети у державних інститутах мали вищі показники по кожному з трьох вимірів автономії. Однак жодна відмінність не була статистично значущою після того, як був досягнутий альфа рівень (0.05), застосовуючи корекцію Бонферроні.

Факультети технічних інститутів мали значно нижчі показники у вимірі оцінювання, ніж аналогічні – загальних університетів чи педагогічних коледжів. Факультети технічних інститутів мали також найнижчі показники для виміру методу і графіків, але в середньому відмінності не були статистично значущими.

Дуже низькі показники у вимірі оцінювання були у жіночої частини факультету. Вони відчували, що контроль щодо критеріїв, за якими оцінюється їхня робота, дуже малий. Жінки-викладачки мали також нижчі показники для вимірів методу і графіків, але середні відмінності не були статистично значущими після того, як було досягнуто альфа-рівень, застосовуючи корекцію Бонферроні.

Суттєві відмінності рівня освіти були виявлені в межах вимірів методу та оцінювання. Викладачі, в яких найвищим науковим

ступенем був бакалаврський, мали значно нижчі показники у вимірі методу, ніж викладачі зі ступенем магістра чи доктора. Викладачі лише з бакалаврським ступенем мали суттєво нижчі показники у вимірі оцінювання, ніж викладачі з докторським ступенем.

Аналіз коливань не виявив жодних значущих середніх групових відмінностей у рамках віку респондентів, їхніх років по одержанні вищої освіти чи тривалості перебування на їхніх поточних посадах.

Автономія і підтримка інновацій

Кореляція миттєвого персонального продукту між виміром методу в автономії і підтримкою організацією інновацій була позитивною (0.435) і значущою на 0.001 рівні. Викладачі, які повідомляють про високий рівень свободи щодо викладання і наукової роботи, можуть також відчувати себе спроможними залучатися до діяльності, спрямованої на зміни.

Кореляція миттєвого персонального продукту між виміром графіку в автономії і підтримкою організацією інновацій була позитивною (0.383) і значущою на 0.001 рівні. Інституційно схвалена свобода регулювання тривалості роботи викладачів також пов'язується ними із підтримкою інновацій.

Кореляція миттєвого персонального продукту між виміром оцінювання в автономії і підтримкою організацією інновацій була малою (0.162) і статистично не значущою. Саморегулювання у критеріях оцінювання виявилось менш важливим у межах сприйняття підтримки інновацій, ніж це було стосовно методу і графіку.

Тоді як результати кореляційних досліджень можуть бути розширені, щоб довести довільний зв'язок між змінними чи визначити причини і наслідки, результати аналізу регресії таки доводять, що автономія факультету може бути важливою детермінантою у сприйнятті підтримки інновацій. Три виміри автономії були причиною 21.9 % коливань у показниках підтримки інновацій. Вимір методу є причиною найбільшої частини коливань підтримки інновацій, сягаючи 19.0%

Дискусія

Загалом респонденти дослідження повідомили про високий рівень автономії стосовно методів і графіків та середній рівень автономії в оцінюванні. Можливості респондентів у автономії оцінювання і щодо графіків були також вищими, ніж виявлені у дослідженнях серед корпоративних працівників у США (Броу, 1985, 1989). Однак середній показник методу був нижчим, ніж одержані в дослідженнях серед працівників сектору, спрямованого на прибуток. (Броу та Бекер, 1987; Броу, 1989).

Результати свідчать, що потрібні додаткові дослідження в університетських колах, які можуть забезпечити основу для інституційних, міжкультурних і міжнаціональних порівнянь.

Наступне дослідження може також враховувати впливи норм робочого місця і процесів професійної соціалізації, не характерних для вищої освіти. Норми культури факультету передбачають, що автономія пропагує інтелектуальне розмаїття і творчість (Остін, 1990; Дрессел і Фарисай, 1972). Ступінь ідентифікації зі стандартами культури факультету може пояснювати варіювання відповідей стосовно рівнів автономії праці. Тайванські викладачі, які проходили стажування в Сполучених Штатах, де такі стандарти дуже високі, можуть повідомляти про невідповідність між очікуваннями автономії та отриманим її рівнем.

Про найнижчий рівень автономії має тенденцію звітувати жіноча частина викладацького складу, викладачі технічних інститутів, а також ті, чиїм найвищим академічним ступенем є бакалаврський. Обмежене представництво жінок на факультетах і на високих адміністративних ролях зумовлюють таке сприйняття ними автономії. Жінки-викладачі можуть почуватися витісненими з процесів обговорення і прийняття рішень щодо навчального плану, пріоритетів у науковій роботі та процедур оцінювання.

Викладачі з лише бакалаврським ступенем можуть розглядатися своїми колегами і начальниками як менш кваліфіковані. Там, де знання вважають недостатнім, методи праці, робочі графіки і оцінювання можуть перебувати під додатковим наглядом менеджерів організації (Павелко, 1988). Персоналу з низьким рівнем кваліфікації може надаватися менша свобода дій у роботі, ніж особам з високим науковим ступенем.

Інституційна автономія і автономія факультету можуть бути менш тісно пов'язані між собою в технічних інститутах. Низький рівень автономії у технічних інститутах може зумовлюватися тісними зв'язками інститутів з тайванськими урядовими дослідницькими структурами. Інституційні дослідження залежать у більшості випадків від фінансових преференцій Національної Ради з питань науки, яка координує урядові дослідження і програми розвитку (Чен, 1989). Службові посади, обов'язки і суть роботи встановлюються пріоритетами, запровадженими зовнішніми установами і фінансовими авторитетами.

Результати кореляційних тестів свідчать, що інституції, які надають високий рівень автономії професорсько-викладацькому складу, є також і більш відкритими для інноваційної діяльності. Самостійне визначення методів праці виступає найважливішою детермінантою у сприйнятті цієї підтримки нововведень. Автономія факультету і пов'язані з нею академічні свободи сприяють креативності і втіленню нових ідей.

Висновок

Хоча наукові імплікації можуть не вийти за рамки цього національного зразка, одержані результати показують, що інституційна автономія і автономія факультету міцніше пов'язані між собою у багатопрофільних університетах і педагогічних коледжах, ніж у технічних інститутах. Ці висновки деякою мірою підтверджують висновки Маргінсона (1997), що викладачі працюють у рамках вимог «регульованої автономії», де їхні індивідуальні дії визначаються рамками встановлених урядом і керівництвом меж. Автономія може бути більш регульованою в інституціях, де до першорядних обов'язків факультету належить дослідницька робота.

Результати дослідження свідчать також про зв'язок між автономією факультету і підтримкою інновацій. Інститути, що надають професорсько-викладацькому складу високий рівень свободи дій у роботі, мають тенденції підтримувати спрямовані на зміни дії.

Рівень автономії в інституції може зумовлювати рішення факультету залучатися до пов'язаних з ризиком ініціатив, включаючи нові ідеї та підходи до розв'язання проблем. Автономія і відносно ризикована поведінка можуть сполучатися

з намаганнями інституції забезпечити нові освітні технології або ініціювати програми, пристосовані до змінних потреб у фахівця різної спеціалізації (Каррі, 1992; Сеймур, 1988). Сталі надбання інституційної автономії – гнучкість, відкритість, новаторство – можуть не спрацювати там, де професорсько-викладацький склад факультету не має змоги визначати структуру і методику власної роботи.

Інновації у вищій освіті все більше і більше залежать від зовнішніх обставин, пов'язаних з роллю, яку відіграє вища освіта у місцевому і національному розвитку (Бесс, 1988; Парсонс і Платт, 1973; Пфеффер і Саланчик, 1978). Організація і управління інституційними відповідями на виклики у вищій освіті, де виробничий процес (в якому задіяні професіонали) і наслідок (отримані результати) роботи не настільки легко побачити, все ж залишається складними (Вілсон, 1989). Умови праці у вищій освіті вимагають індивідуальної ініціативи за підтримки систем з високим рівнем автономії факультету й участі у прийнятті рішень. Як факультет упорається з навалою проблем і непередбачуваних обставин, може бути зумовлено, фактично, індивідуальним сприйняттям автономії та інституційної підтримки змін.

Оскільки країни починають рухатися в напрямку звільнення від централізованого державного контролю за вищою освітою, від інституційних керівників вимагається уможливлення, підтримка і підвищення рівня автономії факультету. Нові відносини між урядовими чиновниками, адміністрацією інституцій і професорсько-викладацьким складом факультету вимагають змін у нормах, поглядах і позиціях, так само, як перебудова інституційних обов'язків і змісту роботи. Врахування вимірів автономії факультету і пов'язаних з нею функціональних надбань може характеризувати політичний і стратегічний розвиток в інституціях, що перебувають у періоді переходу до децентралізованих форм управління.

ПОСИЛАННЯ

- Aaviksoo, J. (1997). 'Priorities for higher education in Central and Eastern European countries', *Higher Education Management* 9 (2), 19-25.
- Arimoto, A. (1997). 'Market and higher education in Japan', *Higher Education Policy* 10, 199-210.

Ashby, W. (1956). *An Introduction to Cybernetics*, London: Chapman and Hall.

Austin, A. (1990). 'Faculty cultures, faculty values', in Tierney, W. (ed.), *Assessing Academic Climates and Cultures*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 61-74.

Baldrige, J., Curtis, D., Ecker, G. and Riley, G. (1973). 'The impact of institutional size and complexity on faculty autonomy', *Journal of Higher Education* 44, 532-548.

Bess, J. (1988). *Collegiality and Bureaucracy in the Modern University: The Influence of Information and Power on Decision Making Structures*, New York: Teachers College Press, Columbia University.

Birnbaum, R. (1988). *How College Work: The Cybernetics of Academic Organization and Leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

Bollag, B. (1997). 'Higher education in Europe moves away from state control', *The Chronicle of Higher Education* (November 7), A47-A48.

Breaugh, J. (1985). 'The measurement of work autonomy', *Human Relations* 38, 551-570.

Breaugh, J. (1989). 'The work autonomy scales: Additional validity evidence', *Human Relations* 42, 1033-1056.

Breaugh, J. and Becker, A. (1987). 'Further examination of the work autonomy scales: Ythree studies', *Human Relations* 40, 381-400.

Carnahan, R. (1982). 'Faculty attitudes on alienation related to specific professional and environmental characteristics in higher education: Collective bargaining as a consequence of this attitude and characteristics', Educational Resource Information Center (ERIC) document 225452.

Chao, L. and Myers, R. (1998). *The First Chinese Democracy: Political Life in the Republic of China on Taiwan*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Chen, S. (1997). 'Taiwan', in Postiglione, G. and Mak, G. (eds.), *Asian Higher Education: An International Handbook and Reference Guide*, Westport, CT: Greenwood Press, pp. 354-358.

Chung, K. (1977). *Motivational Theories and Practices*, Columbus, OH: Grid Publishing.

Clark, B. (1996). 'Substantive growth and innovative organization: New categories for higher education research', *Higher Education* 32, 417-430.

Cooper, P. and Hensley, O. (1993). 'Faculty perceptions of measures of activity and productivity', *Presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Chicago, Educational Resource Information Center (ERIC) document 360911.

Curry, B. (1992). *Instituting Enduring Innovations: Achieving Continuity of Change in Higher Education*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 7, Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Dressel, P. and Faricy, W. (1972). *Return to Responsibility: Constraints on Autonomy in Higher Education*, San Francisco: Jossey-Bass.

Etzioni, A. (1969). *The Semi-Professions and Their Organization*, New York: Free Press.

Hackman, J. and Oldham, G. (1975). 'Development of the job diagnostic survey', *Journal of Applied Psychology* 60, 159-170.

Hsieh, H. (1989). 'University education and research in Taiwan', in Altbach, P. (ed.), *Scientific Development and Higher Education: The Case of Newly Industrializing Nations*. New York: Praeger, pp. 177-214.

Iverson, R. and Roy, P. (1994). 'A causal modal of behavioral commitment: Evidence from a study of Australian blue-collar workers', *Journal of Management* 20, 15-41.

Jencks, C. and Riesman, D. (1968). *The Academic Revolution*, Garden City, NY: Doubleday.

Keppel, G. (1983). *Design and Analysis: A Researcher's Handbook*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Kiggundi, M. (1983). 'Task interdependence and job design: Test of a theory', *Organizational Behavior and human Performance* 31, 145-172.

Lawler, E. (1973). *Motivation in Work Organizations*, San Francisco: Jossey-Bass.

Marcus, L. and Smith, R. (1996). 'Faculty perceptions of strategic visioning', *Presented at the Annual Meeting of the American Educational research Association*, New York, Educational Resource Information Center (ERIC) document 394465.

Marginson, S. (1997). 'How free is academic freedom?', *Higher Education Research and Development* 16(3), 359-369.

Moore, K. (1998). 'The challenge of change in the information age: Three forces spurring university transformation', *Higher Education in Europe* 23(2), 163-168.

Mora, J. (1997). 'Market trends in Spanish higher education', *Higher Education Policy* 10, 187-198.

Morris, P. (1996). 'Asia's four little tigers: A comparison of the role of education in their development', *Comparative Education* 32, 95-109.

Neter, J., Kutner, M., Nachtsheim, C. and Wasserman, W. (1996). *Applied Linear Regression Models*, Chicago: Irwin.

Nicholson, N. (1984). 'A theory of work role transitions', *Administrative Science Quarterly* 29, 172-191.

Orpen, C. (1990). 'Measuring support for organizational innovation: A validity study', *Psychological Reports* 67, 417-418.

Parsons, T. and Platt, G. (1973). *The American University*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pavalko, R. (1988). *Sociology of Occupations and Professions*. Itasca, IL: Peacock.

Perry, R., Menec, V., Struthers, C., Hechter, F., Schonwetter, D. and Menges, R. (1997). 'Faculty in transition: A longitudinal analysis of the role of perceived control and type of institution in adjustment to postsecondary institutions', *Research in Higher Education* 38(5), 519-556.

Pfeffer, J. and Salancik, G. (1978). *External Control of Organizations: A Resource Dependence Perspective*, New York: Harper and Row.

Seymour, D. (1988). *Developing Academic Programs: The Climate for Innovation*, ASHE-ERIC Higher Education Report No. 3. Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.

Siegel, S. and Kaemmerer, W. (1978). 'Measuring the perceived support for innovation in organizations', *Journal of Applied Psychology* 63, 553-562.

Sims, H., Szilagyi, A., Keller, R. (1976). 'The measurement of job characteristics', *Academy of Management Journal* 19, 196-213.

Smart, J., Kuh, G. and Tierney, W. (1997). 'The roles of institutional cultures and decision approaches in promoting organizational effectiveness in two-year colleges', *Journal of Higher Education* 68, 256-281.

Spector, P. (1986). 'Perceived control by employees: A meta-analysis of studies concerning autonomy and participation at work', *Human relations* 39, 1005-1016.

Tapper, E. and Salter, B. (1995). 'The changing idea of university autonomy', *Studies in Higher Education* 20(1), 59-71.

Turner, A. and Lawrence, P. (1965). *Industrial Jobs and the Worker*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Van Vught, F. (1997). 'Combining planning and the market: An Analysis of the government strategy toward higher education in the Netherlands', *Higher Education Policy* 10, 211-224.

Wang, L. (1996). 'Higher educational expansion in Taiwan from 1950 to 1994: Patterns and explanations', *Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Memphis, TN: Educational Resources Information Center (ERIC) document 402835.

Wilson, J. (1989). *Bureaucracy: What Government Agencies Do and Why They Do It*, New York: Basic Books.

Ольга БУРА

Connelly, John. Captive university: the Sovietization of East German, Czech, and Polish higher education, 1945 – 1956, - The University of North Carolina Press, 2000

Книга Джона Коннеллі «Залежний університет: Радянізація вищої освіти Східної Німеччини, Чехії та Польщі, 1945 – 1956» є детальним оглядом історії розвитку вищої освіти Східної Німеччини, Чехії та Польщі під впливом радянського сталінізму на таку сферу цих країн. Автор проводить якісне та ґрунтовне дослідження, використовуючи всі необхідні матеріали. Хронологічно ця праця стосується періоду з 1945 до 1956 року. Радянізація органів вищої освіти розглядається з кількох точок зору: як гнучка та динамічна соціально-політична стратегія країн, як особлива форма сприйняття світу та самовираження, як винятковий стиль життя та поведінки, сформований за конкретною копією. Особливу увагу приділено взаємодії держави й університету у нав'язуванні державних форм керування університетом. Університет стає малою копією держави, де відбуваються ті ж самі процеси.

Норман Нейрмак зі Стенфордського університету розглядає цю працю як «... прекрасну книгу про вищу освіту в післявоєнній Східній Європі, в якій Дж. Коннеллі (ад'юнкт-професор історії Каліфорнійського університету, Берклі), як ніхто інший, досліджує рушійні сили східноєвропейського сталінізму. Дослідження приголомшує; стиль простий і захопливий; порівняльний метод спрацьовує бездоганно. Книга є «обов'язковою» для кожного науковця та студента в цій галузі».

Мітчелл Дж. Еш із Віденського університету поділяє думку попереднього критика та додає: «Вдумливий, значущий, ретельний аналіз, що заслуговує уваги широкого читацького загалу серед істориків Західної та Центральної Європи, спеціалістів у галузі суспільних наук, зацікавлених у порівнянні форм правління чи рушійних сил Радянської влади, та науковців, які опікуються політикою вищої освіти».

Ця порівняльна історія систем вищої освіти у Польщі, Східній Німеччині та на Чеських землях відкриває несподівані відмінності східноєвропейського сталінізму. З інформації, ретельно підбраної в архівах кожної з цих країн, Дж. Коннеллі пропонує увазі читача вартісне та детальне дослідження, що демонструє, в який спосіб тоталітарні держави адаптують свою політику до характеру суспільств, якими вони керують.

Праця складається з трьох частин і тринадцяти розділів. Перша частина має назву «Радянізація», друга – «Спадок старої професури», третя – «Новий студент». У першій частині автор намагається показати читачеві, яким чином країни насаджували у себе на місцях готовий приклад і шаблон радянського університету, враховуючи різне ставлення професорів і функціонерів освітньої галузі у Східній та Центральній Європі до впровадження абсолютно нової системи освіти. Це ставлення і розуміння вимог нового ладу було дуже політизоване і ґрунтувалося на різному трактуванні ідей марксизму-ленінізму. Одним це вдавалося краще, у сенсі догодження і московським керівникам, і власним студентам, іншим – гірше. Цей взірєць завжди поставав перед ними: в законах, декретах, наказах, промовах великих лідерів і в декількох історичних працях. У Східній Німеччині штучно створена Соціал-демократична єдина партія (СДЄПГ) з німецькою точністю постійно перевіряла свою освітню систему на відповідність радянській. Ледь не щодня консулюючись із Москвою, вона спромоглася нівелювати історично надбані принципи незалежних університетів, досягла великих успіхів у насадженні «нового мислення» серед молоді за радянським зразком. Поодинокі прояви ініціативи людей на місцях не сприймалися у Москві жодним чином – про це свідчить польський і чеський досвід. У Польщі освітня система не бачила альтернатив негнучкій та односпрямованій радянській системі і не проявляла особливого ентузіазму. Ліберальна професура не могла внести зміни в систему. Чеські освітяни для досягнення кращих результатів намагалися вдосконалити чи поєднати цю систему з традиційною, втім, їх вислуховували на високому рівні та відправляли назад без надії на зміни в жорсткому бюрократично-ідеологічному устрої радянської освітньої машини.

У другій частині книги йдеться про реформи освіти 1947 – 1950 рр., коли функції вченої ради та інших університетських

органів самоуправління були передані міністерству освіти. Тоді партійні чиновники опинилися перед дилемою: з одного боку, вони не могли розраховувати на стару генерацію в насаджуванні молодим людям цінностей соціалізму; з іншого боку, вони досі потребували їхньої експертної оцінки в становленні емпіричних основ соціалізму. Повна чистка серед професури робила неможливим навчання архітекторів, інженерів і цілителів нового суспільства. Навіть ідеологічно найрадикальнішій Соціал-демократичній єдиній партії Німеччини довелося піти на компроміс з професорами медицини, наприклад, в узгодженні їхнього вибору спадкоємців. Логіка чисток була різною, залежно від наукової сфери (соціальної чи гуманітарної). У Чехії чистки 1948-го року були жорсткими щодо істориків, юристів і соціальних працівників, натомість професори технічних і медичних наук залишалися відносно недоторканими. У той самий час польські комуністи не мали настільки суворої логіки, як чеські. «Буржуазні» професори з права та історії продовжували викладати протягом усього сталінського періоду. В порівнянні з колегами з Чехії чи Східної Німеччини польські професори, навіть із соціальних наук, були разом в опозиції до комуністів. Специфіка Польщі в цей період поширювалась і на католицьку церкву, яка була легітимізованою, й ця узаконеність переходила в організаційну міць: церква була потужною силою, що впливала навіть на університетське життя. Комуністичні професори святкували весілля в церквах. Після Другої світової війни польська інтелігенція повірила в себе та наполягала на власному праві керувати суспільством, адже війна підвищила її впевненість у своїх силах. На відміну від Чеських земель та Східної Німеччини, у Польщі вважали, що влада соціалістів є загрозою для національної ідентичності. У кожній країні опозиція владі серед студентів з'являлась у перші післявоєнні роки. У Чехії та Польщі студенти організовували публічні демонстрації, тоді як у Східній Німеччині студенти обирали лібералів і християнських демократів за представників їхніх інтересів. У кожному разі все частіше комуністичні держави відповідали арештами великої кількості опонентів. У Польщі, наприклад, завдяки «силі суспільства» професори уникли лихої долі бути заарештованими.

У третій частині роботи показано, як, за комуністичним задумом, «новий студент» постає з лав робітників і селян, котрим

було легше нав'язати тотальну ненависть до буржуазії. Адже заразити хворобою ненависті та підозри стару генерацію студентів було важче, бо вони переважно склалися з дітей з доброю базовою освітою, з середнього та вищого класу суспільства. Наприклад, у Чехії в довоєнний період частка студентів з робітничих сімей складала 10%. Варто зазначити, що східноєвропейський робітник – це був переважно добре оплачуваний спеціаліст, особливо в індустріально розвинених Німеччині та Чехії. В аграрній Польщі селянські студенти розглядалися як чудовий матеріал для насадження потрібних системі думок і способу мислення; проте, перебуваючи під відчутним впливом католицької церкви, польські студенти активно чинили опір спробам радянзації, відчуваючи в ній загрозу своїй національній культурі. Комуністи не очікували жодних проблем при вступі робітників і селян до середовища інтелігенції й не хотіли бачити очевидних зіткнень на тлі світосприйняття й політичних поглядів. Однак проблеми виникали. Працівники, заробляючи досить великі гроші на фабриках, були змушені витратити час на здобуття вищої освіти й, незважаючи на систему заохочень, не дуже прагнули ані йти навчатися самі, ані віддавати в університети власних дітей. Націоналістичні почуття також давалися взнаки, особливо враховуючи військову окупацію з боку СРСР.

Офіційна комуністична заява, що університети треба очистити від «буржуазних елементів», найповніше була втілена у Східній Німеччині, де все більше студентів походило з робітничих і селянських родин. Проте Польська партія тримала потенційно нелояльних професорів на роботі, даремно сподіваючись, що вони виховуватимуть нову інтелігенцію; чеським сталіністам не вдалося зробити робітників і селянських студентів більшістю в університетах, тому що Чехія, маючи іншу суспільну стратифікацію, мала б залучати закордонних студентів з робітничо-селянських класів задля виконання радянського плану виховання нової генерації студентів.

Дж. Коннеллі пояснює подібну різницю дослідженням досталінського спадку цих країн та частково їхнім досвідом у Другій світовій війні. Нездатність польських і чеських лідерів трансформувати свої університети виявилася протягом кризи 1968 та 1989 років, коли студенти очолили перебудову системи влади, врешті-решт скинувши її; натомість у Східній Німеччині,

де насадження змін відбувалось інтенсивніше, університети залишалися з державою до кінця та не виявили активності під час подій 1989 року.

Насамкінець варто зазначити, що ця книга становить неабиякий інтерес для читачів, чиї студентські роки пройшли в Радянському Союзі, адже вони пережили все, про що йдеться у книзі, на власному досвіді.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Єжи Аксер – професор Варшавського університету та Варшавської театральної академії, Польща.

2. В'ячеслав Брюховецький – доктор філологічних наук, професор, почесний президент Національного університету «Києво-Могилянська Академія», Київ, Україна.

3. Ярослав Ганіткевич – доктор медичних наук, професор Львівського національного медичного університету ім. Данила Галицького, дійсний член НТШ у Львові, Україна.

4. Джей Ді – професор Масачусетського університету, Бостон, США.

5. Тарас Добко – доктор філософських наук, проректор з навчальної роботи Українського Католицького Університету, Львів, Україна.

6. Стефані Міньюо Жерар – запрошений дослідник Центру соціології організацій (CSO), Франція.

7. Георгій Касьянов – доктор історичних наук, професор, старший науковий співробітник Інституту історії України НАНУ, директор освітніх програм Міжнародного Фонду «Відродження», Київ, Україна.

8. Сергій Квіт – доктор філологічних наук, професор, президент Національного університету «Києво-Могилянська Академія», Київ, Україна.

9. Ірина Кучма – координатор Українського книжкового проекту, менеджер програми «Соціальний капітал та Академічні публікації» Міжнародного фонду «Відродження», Київ, Україна.

10. Катерина Максим – віце-президент з міжнародного співробітництва Національного університету «Києво-Могилянська академія», Київ, Україна.

11. Михайло Мінаков – доктор філософських наук, доцент, докторант кафедри філософії та релігієзнавства Національного університету «Києво-Могилянська академія», Київ, Україна.

12. Іманол Ордоріка – професор соціальних наук і освіти Національного автономного університету Мехіко, Мексика.

13. Ярослав Пелікан (1923-2006) – видатний сучасний історик християнства, професор історії Єльського університету, президент Американської академії наук США.

14. Сергій Посохов – кандидат історичних наук, професор, декан історичного факультету, завідувач кафедри історіографії, джерелознавства та археології Харківського національного університету ім. Василя Каразіна, Україна.

15. Костянтин Сігов – кандидат філософських наук, доцент, директор Центру європейських досліджень Національного університету «Киево-Могилянська Академія», Київ, Україна.

16. Стів Фуллер – доктор філологічних наук, Уорвіцький університет, Англія.

17. Алан Хенкін – професор Університету Айова, Айова Сіті, США.

18. Джесіка Цін-Хва Чен – професор Університету Юань Цзе, Чунг-Лі, Тайвань.

19. Лі-Чан Чанг – професор Тайванського національного університету.

20. Тетяна Ярошенко – Віце-президент з інформаційного забезпечення, директор Наукової бібліотеки Національного університету «Киево-Могилянська академія», Київ, Україна.

TABLE OF CONTENTS

<i>Vyacheslav Bryukhovetskyi</i> . On the Way to Autonomy	6
<p>THE UNIVERSITY AUTONOMY. UKRAINIAN REALITY</p>	
<i>Serhiy Kvit</i> . Algorithm of University Development	12
<i>Georgiy Kasianov</i> . University Autonomy in Ukraine: an Attempt of Practical Implementation	31
<i>Tetana Yaroshenko</i> . A Library is the Heart of a University: Synergy of Moving ahead in the Society of Knowledge	63
<i>Kateryna Maksym</i> . Autonomy is the Crucial Principle of the European Universities Functioning. The Experience and Ways of Implementation	70
<i>Iryna Kuchma</i> . Free Access to Scientific and Educational Info Resources	80
<i>Myhaylo Minakov</i> . The Reality of the University: in between Scientific Universalism and Ukrainian Tribalism	84
<i>Taras Dobko</i> . Academic Culture as an Obligatory Reason for Effective Management in a Modern Autonomously Functioning University	93
<i>Yaroslav Ganitkevych</i> . Can We Expect Ukrainian Universities to be Autonomous and Self-governing in the European Way?	103
<i>Oleksiy Sigov</i> . Conference Review “Governing the University and Self-governing under Conditions of Autonomy”	116

THE IDEA OF THE UNIVERSITY

<i>Kostyantyn Sigov. The Idea of the University and Kiyv-Mohyla's Palimpsest</i>	127
<i>Yaroslav Pelikan. The Business of a University</i>	137
<i>Yaroslav Pelikan. The University as Ground of Promise in the Future</i>	145
<i>Yaroslav Pelikan. The Diffusion of Knowledge through Publishing</i>	158
<i>Serhiy Posohov. Universities of the Russian Empire in the Second Half of the 19th Century/ the Beginning of the 20th Century. Reflections on the Idea of Autonomy</i>	172
<i>Steve Fuller. Making the University Fit Critical Intellectuals: Recovering from the Ravage of the Postmodern Conditions</i>	195
<i>Steve Fuller. What Makes Universities Unique? Updating the Ideal for an Entrepreneurial Age</i>	222
<i>Jerzy Axer. The Independence from the City</i>	245

FOREIGN EXPERIENCE

<i>Stéphanie Mignot Gerard. Who Are the Actors in the Government of French Universities? The Paradoxal Victory of Deliberative Leadership</i>	251
<i>Li-Chuan Chiang. The Relationship Between University Autonomy and Funding in England and Taiwan</i>	275
<i>Imanol Ordorika. The Limits of University Autonomy: Power and Politics at the Universidad Nacional Autynoma de México</i>	307

Jay R. Dee, Alan B. Henkin and Jessica Hsin-Hwa Chen.
Faculty Autonomy: Perspectives from Taiwan 341

BIBLIOGRAPHY

Connelly, John. Captive university: the Sovietization of
East German, Czech, and Polish higher education,
1945 – 1956. *Olga Bura* 357

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 362

TABLE OF CONTENTS 364

Видавництво «ДУХ І ЛІТЕРА»
пропонує твори гуманітарної класики

Готується до друку:

ЯРОСЛАВ ПЕЛІКАН

Ідея університету: перегляд (пер. з англ.)

Досвід всесвітньо відомого науковця Ярослав Пелікан зумів поєднати з досвідом керівника одного з найкращих університетів США та президента Американської академії наук.

«Пелікан вочевидь надзвичайно обізнаний та проникливий оглядач американського університету. Його чудова книга, що вражає розумністю й вченістю та вцілює в яблучко, зробить чимало добра» – *Timothy S.Healy, S.J.*

«З його мудрістю, народженою на життєвому шляху видатного науковця, котрий багаторічно очолював академічні кола, Пелікан створив потужний аналіз того, чим університет є і чим він мусить бути. Він пояснює, чому університети, деякі з яких сьогодні перебувають у кризі, є все ж незамінними в сучасному світі. Це чарівна й важлива книга». – *John Brademas*

Усі права застережені.

Передруки і переклади дозволяються тільки за згодою автора й редакції.

З питань замовлення та придбання літератури звертатися:

Видавництво “ДУХ І ЛІТЕРА”

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ Серія КВ № 5725

Національний Університет “Кієво-Могилянська Академія”,

5 корпус, кім. 210

вул. Волоська, 8/5, м. Київ, 04070, Україна

Тел./факс: +38 (044) 425-60-20

e-mail: franc@roller.ukma.kiev.ua – редакція

duh-i-litera@ukr.net – відділ збуту

www.duh-i-litera.kiev.ua

Надаємо послуги “Книга-поштою”

Друк ТОВ “Майстерня Книги”

03037, м. Київ, вул. М. Кривоноса 2Б

Тел.: (044) 248-34-34, 248-89-31

Автономія університету — це не привілеї, а якісно вищий рівень відповідальності; університет, де в основі повсякденного життя — принципи самоврядування, організаційно-фінансова і політична незалежність від влади, відповідальність за результати діяльності перед громадою, академічні свободи, — це природний елемент громадянського суспільства, він є важливою складовою громадянського суспільства, де соціальна адаптація індивіда відбувається за умов свободи індивідуального вибору, особистої відповідальності за результати навчання та за умови самоуправління... Автономний університет сам відповідатиме за якість освіти — передусім перед споживачем освітніх послуг, далі перед громадою і, нарешті, — перед державою.

Георгій Касьянов

Термін «університетська автономія» не часто вживається у фаховій літературі стосовно західних вищих навчальних закладів. Він фігурує головним чином для порівняння досвіду західних держав і тих країн, які висловлюють бажання мати сучасні університети. Вважається, що не існує іншого способу організації університетського життя, окрім автономії.

Той факт, що університет починається з усвідомлення певних ідеалів і розвивається завдяки ініціативі працюючих там інтелектуалів, сам по собі ще не зумовлює його суспільної ваги. Безумовно, звідти виходять фахівці, які через свою діяльність впливають на розвиток своїх країн. Але існує ще один важливий чинник суспільно-політичної впливовості університетів. До речі, він цілковито відсутній в Україні. Університети є великими інноваційними підприємствами. Внутрішня свобода підкріплюється економічною незалежністю.

Сергій Квіт