

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

Міністерство освіти і науки України

Університет Григорія Сковороди в Переяславі

Міністерство освіти і науки України

Примірник № \_\_\_\_\_

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**ВАСЮК ІРИНА ВАСИЛІВНА**

УДК 101:316.6-057.875:316.3

**СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА В ПЕРІОДИ  
СУСПІЛЬНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ: ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ**

09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії

03 – гуманітарні науки

033 – філософія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук

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

\_\_\_\_\_ І.В. Васюк

Науковий керівник: **Іщук Наталія Василівна**, доктор філософських наук, доцент

Київ – Переяслав – 2021

## АНОТАЦІЯ

*Васюк І.В.* Соціальна адаптація особистості студента в період суспільних трансформацій: філософський аналіз. – Рукопис, 204.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата філософських наук за спеціальністю 09.00.03 – соціальна філософія і філософія історії. – Національний медичний університет імені О.О. Богомольця. Київ, 2021; Університет Григорія Сковороди в Переяславі, Переяслав, 2021.

Дисертація присвячена соціально-філософському аналізу сутності соціальної адаптації особистості студента в період суспільних трансформацій.

У роботі досліджено генезу проблеми соціальної адаптації особистості студента. Визначено культурно-історичні чинники становлення спільноти студентства в контексті індивідуальних адаптивних стратегій. Обґрунтовано ідентифікаційні характеристики, що вирізняють студентство з-поміж інших соціальних спільнот у річищі індивідуальних стратегій професійної соціалізації. Виявлено і систематизовано закономірності трансформацій освітньої і ціннісної сфери сучасного студентства в контексті викликів сьогодення. Систематизовано специфіку впливу онлайн-освіти на професійну соціалізацію сучасного студентства. Особливу увагу приділено адаптивним соціальним практикам «покоління проксі», які дозволяють представникам цього покоління професійно соціалізуватися і особистісно актуалізуватися; інтегруватися до фізично-цифрового світу, не втративши вкорінення – в певному соціальному просторі, в теперішньому моменті, найголовніше – в емоційно близькій спільноті людей.

Концепт «особистість студента» є культурно-історичним (за характером) і наповненим значною кількістю конотацій (за змістом). Звернення до антропологічної проблематики в історії європейської філософської думки дає підстави зробити висновок, що задовго до формулювання проблеми особистості студента як спеціальної проблеми філософського дискурсу в межах античної, середньовічної культур були обґрунтовані сутнісні риси людської особистості (розум, моральність, свідомість, самосвідомість, соціальність, свобода вибору, психічний і духовний рівні у внутрішньому суб'єктивному світі людини тощо). Протягом багатьох століть перелік, конфігурація і способи

виховання цих рис були предметом філософської рефлексії і дискусій. Наразі вони залишаються такими в сучасній гуманітаристиці, яка пропонує різні, інколи протилежні підходи до розв'язання цієї проблеми.

Адекватними методологічними засобами для дослідження особистості студента є культурно-історичний, синергетичний і феноменологічний підходи. Культурно-історичний підхід дозволяє здійснити ретроспекцію цієї проблеми. Синергетичний – виявити належність особистості студента до соціальних спільнот і соціальних інституцій з урахуванням нелінійності різноманітних впливів. Застосування методів феноменології зумовлено складністю і багатовимірністю проблеми, що припускає певну описовість при поясненні деяких явищ. Методологічні принципи проксеміки актуальні для вивчення сучасного етапу адаптації студентської молоді до життя в умовах «плинної сучасності».

Ключовими поняттями нашого дослідження є поняття «особистість студента», «соціальна адаптація» і «суспільна трансформація». Особистістю студента ми трактуємо особистість, що перебуває на етапі первинної професійної соціалізації та інтегрує соціальні атрибути, з одного боку, особистості, а з другого, – учня і професіонала. Поняття адаптації витлумачуємо в дусі синергетичної методологічної парадигми. Увагу акцентовано на множинності і амбівалентності соціальних практик, що містять точку біфуркації і відбуваються в дискурсі актуального пристосування студента до соціальної дійсності і можливості майбутнього професіонала, за посередництвом власного соціального статусу, пристосовувати дійсність до себе.

Ретроспективно особистість студента доцільно досліджувати в річищі соціальної спільноти «студентство», яка, виникнувши в добу Середньовіччя, протягом наступних епох не тільки зазнала трансформацій відповідно до вимог суспільства, а й сама впливала на його поступ. Змінними векторами адаптації університету як соціального інституту до суспільства були такі: вектор партнерства університету з соціальними інститутами церкви, держави та економічними соціальними інститутами, а також ранжування універсального і

спеціального знання в університетській освіті. Протягом століть трансформувався і соціальний статус студентства, який еволюціонував від аморфного до фіксованого й значущого в системі соціальної ієрархії. Головним завданням освіти кожної епохи було завдання виховання людини, максимально адаптованої до вимог суспільства. Хоча критерії адаптивності були різними, переважно йшлося про пріоритети партнерства університету з такими соціальними інститутами, як церква, держава і суб'єкти економічної діяльності, а також співвідношення професійного (орієнтованого на набуття фахових компетенцій) та універсального або ліберального (орієнтованого на особистісний розвиток) знання .

Студентство є соціальною спільнотою, яка поєднана не лише соціальним статусом і рівнем очікування від неї з боку суспільства, а й іншими істотними етичними, інтелектуальними, діяльними тощо характеристиками, що вирізняють її поміж інших соціальних спільнот. Дискурс «студентство» пропонує варіант корпоративної ідентичності, що створює відчуття причетності і захищеності людини через належність до спільноти людей, об'єднаних професійною діяльністю. Прийняття цього типу ідентичності супроводжується ранжуванням норм і цінностей особистості, коли пріоритет надається цінностям, що є оптимальними з позицій майбутньої професійної діяльності. У контексті нашої проблематики студентство належить до найбільш мобільної, адаптивної і соціально активної групи, яка сприймає і продукує новації, будучи прибічником соціальних перетворень і реформ.

Процес адаптивної професійної соціалізації сучасного студента відбувається в суперечливих умовах на перетині гармонійних і дисгармонійних чинників, що є віддзеркаленням певних процесів, які тривають у суспільстві. Розв'язання кризових явищ в освіті потребує системних рішень, реалізація яких неможлива без урахування стану і перспектив розвитку суспільства. Серед значущих характеристик, які впливають на особистість студента, найбільш істотними є такі: формування інформаційного суспільства і панування мережевої логіки в різних

сферах суспільного буття; розвиток економіки знань; зростаюча глобалізація; «плинна сучасність»; «чисті відносини»; трайбалізація суспільства; панування гедоністичних і споживацьких інтенцій; поява класів прекаріату і «нових комерційців»; плюралізація освітнього середовища тощо.

Адаптивні соціальні практики, актуалізовані в середовищі молодого покоління поділяються на інституційні та позаінституційні. До інституційних адаптивних практик належать формалізовані способи інтеграції молоді до освітнього і професійного середовища, наприклад, за допомогою механізмів академічної свободи і дуальної освіти. Наразі переважають позаінституційні адаптивні соціальні практики, в основу яких покладено неформальні повторювальні алгоритми відповіді на суспільні трансформації, спільні для значного загалу молодих людей.

Найбільш повно адаптивні соціальні практики сучасної молоді втілилися в концепті «покоління проксі» (термін Н. Ішук), що вирізняється специфічними характеристиками, які дозволяють представникам цього покоління професійно соціалізуватися і особистісно актуалізуватися; інтегруватися до фізично-цифрового світу на когнітивному, ціннісному і діяльнісному рівнях, не втративши водночас укоріненості в повсякденному бутті.

Актуальним локусом соціальної адаптації для сучасного студентства є цифрова освіта, яка амбівалентно впливає на формування особистості студента. Забезпечуючи здатність до безперервності навчального процесу в умовах гострих соціальних криз, вона виступає носієм позитивних і негативних атрибутів віртуальної комунікації. Якщо з позицій освітньої функціональності така освіта має більше переваг, ніж недоліків, то її вплив на виховання, формування етосу і габітусу професії – здебільшого негативний.

**Ключові слова:** професійна соціалізація, соціальна адаптація, суспільна трансформація, етос професії, габітус професії, проксеміка, покоління проксі, неотрайби, адаптивні соціальні практики, прекаріат, професійна освіта, універсальне знання, спеціальне знання.

**Vasiuk I.V. Social adaptation of the student's personality in the period of social transformations: philosophical analysis.** – Manuscript, 204.

The dissertation is written to pursue a scientific degree of the candidate of philosophical sciences. The specialty is 09.00.03 – social philosophy and philosophy of history. – Bogomolets National Medical University, Kyiv, 2021; Hryhorii Skovoroda University in Pereiaslav, Pereyaslav, 2021.

The dissertation deals with the social and philosophical analysis of the essence of social adaptation of the student's personality in the period of social transformations.

The genesis of the problem of social adaptation of the student's personality has been investigated in the work. Cultural-historical factors of formation of the student community in the context of individual adaptive strategies have been determined. The identification characteristics that distinguish students from other social communities in terms of individual strategies of professional socialization have been substantiated.

The regularities of transformations of the educational and value sphere of modern students in the context of today's challenges have been revealed and systematized.

The specifics of the influence of online education on the professional socialization of modern students have been systematized. Particular attention is paid to the adaptive social practices of the "proxy generation" which allow the members of this generation to professionally socialize and personalize; to integrate into the physical-digital world without losing their roots – in a certain social space, in the present moment, most importantly – in an emotionally close community of people.

The concept of "student's personality" is cultural and historical (in nature) and it is filled with a significant number of connotations (in content). Addressing anthropological issues in the history of European philosophical thought suggests that long before the formulation of the problem of student's personality as a special problem of philosophical discourse within Ancient, Medieval cultures were substantiated essential features of human personality (reason, morality, consciousness, self-awareness, sociality, freedom of choice, mental and spiritual levels in the inner subjective world

of man, etc.). For many centuries, the list, configuration, and methods of nurturing these traits have been the subject of philosophical reflection and discussions. Today, they remain so in the contemporary humanities, which offer different, sometimes opposing approaches to solve this problem.

Adequate methodological tools for studying the student's personality are cultural-historical, synergetic and phenomenological approaches. The cultural-historical approach allows for a retrospective of this problem. Synergetic – to identify the phenomenon of the student's personality to social communities and social institutions, taking into account the nonlinearity of various influences. The application of the methods of phenomenology is due to the complexity and multidimensionality of the problem, which implies certain descriptiveness in explaining some phenomena. Methodological principles of proxemics are relevant for studying the current stage of adaptation of student youth to life in the conditions of “fluctuating modernity”.

The key concepts of our study are the concepts of “student's personality”, “social adaptation” and “social transformation”. As a student's personality, we interpret a person who is at the stage of primary professional socialization and integrates social attributes, on the one hand, of the individual, and on the other – of the student and the professional. The concept of adaptation we interpret in the spirit of a synergetic methodological paradigm. We emphasize on the multiplicity and ambivalence of social practices that contain a bifurcation point and occur in the discourse of the actual adaptation of the student to social reality and the ability of the future professional with the help of his own social status to adapt reality to him.

In retrospect, it is reasonable to study the student's personality in the stream of the social community called the “students”, which, having emerged in the Middle Ages, during the following epochs not only underwent transformations in accordance with the requirements of society, but also influenced on its progress. Variable vectors of adaptation of the university as a social institution to society were as follows: the vector of partnership of the university with social institutions of the church, state and economic social institutions, as well as the ranking of universal and specialized knowledge in university education. Over the centuries, the social status of students has been

transformed, evolving from amorphous to fixed and significant in the system of social hierarchy. The main task of education of each era was the task of educating a person as adapted as possible to the requirements of society. Although the criteria for adaptability were different, the priorities were mainly the university's partnership with such social institutions as the church, the state and economic actors, as well as the ratio of professional (focused on the acquisition of professional competencies) and universal or liberal (focused on personal development) knowledge.

Students are a social community that is united not only by social status and by the level of expectations from it by society, but also by other significant ethical, intellectual, activity characteristics that distinguish it from other social communities. The "students" discourse offers a version of corporate identity that creates a sense of belonging and security through belonging to a community of people united by professional activities. The ranking of norms and values of an individual accompany acceptance of this type of identity, when priority is given to values that are optimal from the standpoint of future professional activity. In the context of our research, students belong to the most mobile, adaptive and socially active group that perceives and produces innovations, being a supporter of social change and reform.

The process of adaptive professional socialization of a modern student occurs in contradictory conditions at the intersection of harmonious and disharmonious factors, which is a reflection of certain processes that take place in society. Resolving the crisis in education requires systemic solutions, the implementation of which is impossible without taking into account the state and prospects for the development of society. Among the significant characteristics that affect the student's personality, the most important are the following: the formation of the information society and the dominance of network logic in various spheres of social life; the development of a knowledge economy; the growth of globalization; "fluctuating modernity"; "pure relations"; tribalization of society; the dominance of hedonistic and consumer intentions; the emergence of precariat classes and "new collars"; pluralization of the educational environment, etc.



It is substantiated that adaptive social practices actualized among the young generation are divided into institutional and non-institutional. Institutional adaptive practices include formalized ways of integrating young people into the educational and professional environment, for example, through the mechanisms of academic freedom and dual education. Currently, non-institutional adaptive social practices predominate, based on informal repetitive algorithms for responding to social transformations common to a significant number of young people.

The most fully adaptive social practices of modern youth are embodied in the “proxy generation” concept (the term by N. Ishchuk), which has specific characteristics that allow members of this generation to professionally socialize and personalize; to integrate into the physical-digital world on the cognitive, value and activity levels, without losing at the same time rooted in everyday life.

The current locus of social adaptation for modern students is digital education, which has an ambivalent effect on the formation of the student's personality. Providing the ability to the continuity of the educational process in conditions of acute social crises, it acts as a carrier of positive and negative attributes of virtual communication. Although, from the standpoint of educational functionality, such education has more advantages than disadvantages, its impact on education, the formation of ethos and habit of the profession is mostly negative.

**Key words:** professional socialization, social adaptation, social transformation, profession ethos, profession habitus, proxemics, proxy generation, neotribes, adaptive social practices, precariat, professional education, universal knowledge, special knowledge.

**Список публікацій здобувача.** Основні теоретичні положення і висновки дослідження відображено у наукових публікаціях:

***Статті у наукових фахових виданнях України:***

1. Бурдейна І.В. Проблема навчання та виховання особистості студента в контексті гуманізації освітнього процесу. *Політологічний вісник. Збірник наукових*

праць. Київ: ВАДЕКС, 2015. Вип. 78. С. 183-192.

2. Бурдейна І.В. Діалогічна взаємодія як передумова конституювання особистості фахівця: ретроспектива та перспектива. *Актуальні проблеми філософії та соціології. Науково-практичний журнал*. 2018. Випуск 21. С. 10-13.

3. Бурдейна І.В. Обриси набуття особистісної автентичності в індивідуалізованому суспільстві. *Актуальні проблеми філософії та соціології. Науково-практичний журнал*. 2018. Випуск 22. С. 15-18.

4. Васюк І.В. Молодіжні субкультури як феномен сучасного суспільства. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філософія. Збірник наукових праць*. Черкаси, 2019. Вип. 2. С. 92-99.

**Статті у наукових фахових виданнях України,  
які включені до міжнародних наукометричних баз даних:**

5. Васюк І.В. Питання самоактуалізації та самореалізації особистості студента: філософсько-антропологічні аспекти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: Збірник наукових праць*. Київ : НАУ, 2019. Вип. 1 (29). С. 86-93.

6. Васюк І.В. Проблеми особистості в контексті соціально-філософського дискурсу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: Збірник наукових праць*. Київ: НАУ, 2020. Вип. 2 (32). С. 72-77.

**Статті у іноземних наукових періодичних виданнях:**

7. Vasyuk I.V. Ethos of you the subcultures in the context of the spiritual situation in Ukraine. *ModernScience–Moderni veda. Praha. Ceska republika, Nemoros*. 2020. № 5. P. 82-89.

**Публікації у інших наукових виданнях:**

8. Бурдейна І.В. Завдання громадянського виховання в розбудові демократичної держави. *Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес: 2014 рік: зб. матеріалів Міжнародної науково-теоретичної конференції студентів і аспірантів, 8–9 квітня 2014 р.* Харків, 2014. С. 255-256.

9. Бурдейна І.В. Проблеми гуманізації сучасної медичної вищої освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої Всесвітньому дню здоров'я 2014 року. Київ, 2014.
10. Бурдейна І.В. Діалогічна модель «суб'єкт-суб'єктні взаємини» між викладачем та студентом у навчально-виховному процесі. *Антропологічний та соціокультурний виміри глобалізованого світу*: матеріали Всеукраїнського «круглого столу», 26 квітня 2014 р.
11. Бурдейна І.В. Проблема навчання та виховання особистості в контексті гуманізації освітнього процесу. *Сучасні парадигми вищої медичної освіти*: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : КМУ УАНМ, 2015 р. С. 40-41.
12. Бурдейна І.В. Проблеми формування інформаційної культури студента медичного ВНЗ. *Інформаційне суспільство: його проблеми та перспективи у XXI столітті*: матеріали Всеукраїнського «круглого столу», 25 березня 2015 р.
13. Бурдейна І.В. Питання формування духовності у студентів ВМНЗ України. *Другі академічні читання пам'яті Г.І. Волинки: «Філософія, наука і освіта»*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 25-26 квітня 2017 року. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017 р. С. 10-13.
14. Бурдейна І.В. Значення природовідповідної освіти в формуванні духовного світу сучасного фахівця. *Спадщина Г.С. Сковороди: минуле та сучасне*: матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції до 295-річчя від дня народження Г.Сковороди, 5-7 грудня 2017. Харків: ХНУРЕ, 2017. С. 25-30.
15. Бурдейна І.В. Особливості становлення особистості сучасного студента в умовах інформаційного суспільства. *Україна XXI століття: тенденції та перспективи розвитку*: матеріали XIX Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : Вид-во Європейського університету, 2018. С. 229-230.
16. Васюк І.В. Проблеми взаємозв'язку біомедичної та релігійної етики у процесі підготовки майбутнього лікаря. *Релігія та медицина*: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті свт. Луки (В.Ф. Войно-Ясенецького), 11-12 червня 2019 р. Київ : Видавництво НМУ імені О.О.

Богомольця, 2019. С. 217-221.

17. Васюк І.В. Проблема цілісності особистості у філософії та медицині як детермінанта її свободи й відповідальності у процесі самореалізації. *Філософія релігії та медицини в постсекулярну добу*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті свт. Луки (В.Ф. Войно-Ясенецького), 2020. Київ : НМУ ім. О.О. Богомольця, ВР ІФ ім. Г.С. Сковороди НАНУ. С. 93-96.

## **ЗМІСТ**

<b>ВСТУП</b>	<b>14</b>
<b>РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА</b>	<b>22</b>
1.1. Освітні аспекти соціалізації людської особистості в ретроспективі європейської філософії	22
1.2. Понятійно-термінологічний апарат та методи соціально-філософського дослідження особистості студента	56
Висновки до першого розділу	70
Список використаних джерел до першого розділу	71
<b>РОЗДІЛ 2. ОСОБИСТІСТЬ СТУДЕНТА В ДИСКУРСІ СОЦІАЛЬНОЇ СТРАТИФІКАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА</b>	<b>84</b>
2.1. Формування соціальної спільноти студентства в Європі: культурно-історичний контекст	84
2.2. Професійна соціалізація студентства як соціальна адаптація	106
Висновки до другого розділу	119
Список використаних джерел до другого розділу	121
<b>РОЗДІЛ 3 ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ</b>	<b>126</b>
3.1. Специфіка соціальності сучасної доби	126
3.2. Ціннісні орієнтації в студентському середовищі в контексті адаптивних соціальних практик	155
3.3. Цифрова освіта і її вплив на молоде покоління	173

Висновки до третього розділу	192
Список використаних джерел до третього розділу	193
<b>ВИСНОВКИ</b>	<b>202</b>
<b>ВСТУП</b>	

**Актуальність дослідження.** Загострення уваги до сучасних трансформацій покоління студентської молоді зумовлено змінами, які відбувалися в індустріальному суспільстві при переході до постіндустріального суспільства. У період формування постмодерної спільноти в контексті трансформації наявних ціннісних парадигм здійснюються радикальні перетворення соціальності. Вони стосуються всіх сфер буття людської особистості, у тому числі її професійної соціалізації. Зазначимо, що становлення особистості студента за сучасних умов є контроверсійним процесом на перетині гармонійних і дисгармонійних чинників, що відображає стан аксіосфери соціуму.

Динамічні і подекуди непередбачувані соціальні трансформації виступають каталізаторами змін в університеті як ключовій інституції професійної соціалізації сучасної молоді. Акторами і водночас реципієнтами цих змін є не тільки студентство, а й викладацький склад, стратегічним завданням якого є сформувати університет як цілісну навчально-виховну систему, яка має бути налаштована на вимоги актуальних освітніх стандартів й водночас має на меті сформувати фахівця, потрібного на сучасному ринку праці, який сформувався як особистість з високим рівнем культурних орієнтирів та свідомим громадянином власної держави. Порівняно з освітніми парадигмами модерної доби, новітніми феноменами, які нині мають визначальний вплив на освітньо-виховний процес, стали такі: гнучкість і плюралізація освітніх моделей і форм навчання; поява змішаного типу навчання, що поєднує аудиторне і цифрове навчання; зростання нових, швидко змінюваних вимог до майбутнього фахівця, що потребує

інноваційних парадигм професійної соціалізації і новітніх підходів до осмислення системних трансформацій, які переживає сучасна система вищої освіти.

Означені чинники мають безпосередній вплив на освіту і виховання майбутнього покоління. Від зворотного, покоління, яке формується сьогодні, у середньостроковій і довгостроковій перспективі визначатиме соціальні стратегії майбутнього. За таких умов виникає потреба систематизації і цілісного міждисциплінарного аналізу процесів формування особистості студента. Це вимагає теоретичної рецепції закономірностей цього процесу із залученням здобутків соціальної філософії і філософії історії, а також різних галузей філософського знання.

**Ступінь наукового опрацювання проблеми.** Античними філософами Протагором, Сократом, Платоном, Аристотелем окреслено досить широке коло проблем, пов'язаних із освітніми аспектами формування особистості, актуальними й дотепер. Головними серед них були такі: способи кореляції соціального статусу людини з її інтелектуальними здібностями і освітою; місця освіченості в практиках інтеграції особистості до суспільства; діалектика вродженого і набутого знання; співвідношення універсального і спеціального знання; співвідношення теоретичного і практичного знання; абсолютизації чи інструменталізації знання.

Середньовічні філософи та філософи доби Відродження – Августин Блаженний, Іоанн Златоуст, Тома Аквінський, Піко делла Мірандола, Микола Кузанський – також перебували на позиціях пріоритетності універсального знання для розвитку особистості, внісши свої поправки й до інших дискурсів означеної проблематики.

Концептуально насичена філософія Нового часу, представлена Р. Декартом, Ф. Беконом, Дж. Локком, поглибила дискурс інструменталізації особистісного знання. А в період XIX – першої половини XX століття відбулося поєднання класичних і некласичних підходів до щодо ролі освіти у формуванні особистості. Плюралізація підходів щодо цієї проблеми властива й сучасній філософії, у якій немає чіткої усталеної конвенції щодо більшості з цих питань.

Проблема адаптації особистості в умовах суспільних трансформацій віддзеркалена в дослідженнях сучасних вітчизняних авторів: В. Андрущенко, Є. Бистрицького, Н. Бойченко, В. Вашкевича, Л. Горбунової, А. Єрмоленка, Н. Іщук, М. Козловця, В. Кременя, М. Лукашенко, М. Михальченка, О. Полисаєва, П. Сауха та інших.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Зміст дисертації відповідають планам комплексних науково-дослідницьких програм кафедри філософії, біоетики та історії медицини Національного медичного університету імені О.О. Богомольця «Сучасні соціальні концепти: соціально-філософський та релігієзнавчий аспекти» (2017–2019 роки), (державний реєстраційний номер 0117U002265); «Феномен медицини: філософські, релігієзнавчі та історичні виміри» (2020–2022 роки) (державний реєстраційний номер 0119U104009). Тема дисертаційного дослідження затверджена вченою радою Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (протокол № 6 від 09 лютого 2012 року).

**Метою** дисертаційного дослідження є соціально-філософський аналіз соціальної адаптації студентства в процесі професійної соціалізації під кутом зору суспільних трансформацій сучасного суспільства.

Окреслена мета зумовлює необхідність розв'язання таких **дослідницьких завдань**:

- виявити та обґрунтувати методологічні засади філософського осмислення соціальної адаптивності особистості студента;
- узагальнити культурно-історичні чинники становлення спільноти студентства в контексті індивідуальних адаптивних стратегій;
- обґрунтувати ідентифікаційні характеристики, що вирізняють студентство з-поміж інших соціальних спільнот у руслі індивідуальних стратегій професійної соціалізації;
- прояснити закономірності трансформацій освітньої і ціннісної сфери сучасного студентства в контексті викликів сьогодення;



— систематизувати специфіку впливу онлайн-освіти на професійну соціалізацію сучасного студентства.

**Об'єкт дослідження** – європейське студентство у сучасних закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – особистість студента у контексті сучасних суспільних трансформацій.

**Методи дослідження.** Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань у дисертаційній роботі передусім було застосовано синергетичний підхід, який дозволив дослідити особистість студента в контексті суспільних трансформацій, що відбуваються на макро- і мікросоціальному рівнях з урахуванням нелінійних процесів і точок біфуркації, властивих цим процесам. Культурно-історичний підхід прояснив кореляцію між розвитком суспільства та особистістю студента. Поєднання методів філософської антропології, філософії освіти, феноменології дало змогу розкрити особливості розвитку особистості студента в дискурсі соціально-філософського знання, різноманітних соціальних і освітніх практик. Специфіку сучасного етапу адаптації студентства до життя в умовах плинності прояснено за допомогою методологічних принципів проксеміки. Для розв'язання більш конкретних завдань дисертації використано методи герменевтики, компаративний, аналітичний, а також інші міждисциплінарні методи тією мірою, якою вони відповідають дослідницькій меті.

**Наукова новизна результатів дисертаційного дослідження** полягає у здійсненні комплексного аналізу професійної соціалізації особистості студента в контексті суспільних трансформацій; виявленні сутності, особливостей, функціональності цього феномену в руслі фундаментальних викликів сучасного світу.

Наукова новизна результатів розкрита в основних положеннях, які виносяться на захист:

*Уперше:*

— виявлено і обґрунтовано культурно-історичні чинники становлення спільноти студентства в контексті індивідуальних адаптивних стратегій. Окреслено основні вектори адаптації університету як соціального інституту до потреб суспільства в дискурсі професійної соціалізації студентів;

— запропоновано соціально-філософський дискурс концепту «покоління проксі». Для цього осмислено життєві стратегії нинішнього покоління студентства як адаптивних соціальних практик, що дозволяють молоді пристосуватися не тільки до трансформацій на ринку праці, а й до екзистенційних викликів сучасності. Згадані соціальні практики проаналізовано не тільки в контексті їхнього впливу на якість освіти, а здебільшого з позицій адекватності вимогам ринку праці;

— доведено, що нині в середовищі студентської молоді актуалізовано не активні, а реактивні адаптивні соціальні практики, що виражаються у вимушеному плануванні молоддю здебільшого короткострокових, а не середньострокових (і тим більше довгострокових) професійних перспектив; у намаганні опікуватися лише тими проблемами, які стосуються безпосередньо окремо взятої людини (проксеміка), свідомим обмеженням амплітуди соціальної відповідальності.

### ***Набуло подальшого розвитку:***

— систематизація атрибутів студентства як соціальної спільноти, поєднаної не лише соціальним статусом і рівнем очікування до неї з боку суспільства, а й іншими істотними етичними, інтелектуальними, діяльними тощо характеристиками, що вирізняють її поміж інших соціальних спільнот. Систематизовано механізми інтеграції окремих індивідів до цієї спільноти в контексті феномену адаптивної професійної соціалізації;

— узагальнення позитивних, негативних і амбівалентних чинників сучасної соціальності, найбільш вагомих з позицій формування молодого покоління. Серед позитивних виокремлено наявність широкого кола можливостей для особистісного і професійного розвитку студентської молоді. З-поміж негативних

чинників спостережено такі: криза соціальності і інструменталізоване ставлення до Іншого. Амбівалентно на соціалізацію молодого покоління впливають такі чинники: зростаюча глобалізація, споживацькі і гедоністичні інтенції в суспільстві, проникнення віртуальної реальності в усі сфери буття соціуму; а в контексті перспектив працевлаштування молоді – поява нового класу, прекаріату;

- обґрунтування різноманітних підходів до аксіосфери сучасної молоді, зокрема з позицій ранжування життєвих стратегій молоді за належністю до парадигм конф ормізму чи нонконф ормізму та з позицій соціальної значущості молодіжних субкультурних рухів і утворень;

- доведення амбівалентності впливу цифрової освіти на професійну соціалізацію сучасної молоді. Це виражається в її спроможності, з одного боку, забезпечувати безперервність навчального процесу, в умовах кризового стану суспільства зберігати значний освітній потенціал. З другого боку, бути малоефективною щодо формування етосу і габітусу професії, які викристалізуються і актуалізуються в просторі безпосереднього професійного міжособистісного спілкування;

- рецепція перспектив інтегрованості цифрової освіти в навчальний процес з позицій її відповідності вектору розвитку інформаційного суспільства. Виявлено не тільки ціннісну когерентність цифрової освіти означеному типу суспільства, а й її спроможність бути ретранслятором його цінностей, а відтак – бути одним із ф акторів формування фахівця інформаційної доби. Окреслено зворотну тенденцію спроможності фахівців, інтелектуальний тип яких сформований засобами цифрового навчання, стати провідниками соціальних трансформацій.

***Уточнено:***

термінологічну шереду дослідження та значення понять «професійна соціалізація», «соціальна адаптація», «суспільна трансформація», «етос професії», «габітус професії», «проксеміка», «покоління проксі», «неотрайби», «адаптивні соціальні практики», «прекаріат», «професійна освіта», «універсальне знання», «спеціальне знання».

**Теоретичне й практичне значення отриманих результатів.** Проведений у дисертаційній роботі аналіз філософських аспектів соціальної адаптації особистості студента сприяє глибшому осягненню трансформацій вищої освіти в Україні, а також відкриває нові можливості для стратегічного планування напрямів її становлення в контексті парадигми людиноцентризму. Це стосується можливостей розроблення нової моделі навчання й виховання, яка ґрунтується на гармонізації інтересів особистості і суспільства.

Отримані результати дослідження можуть послугувати випрацюванню дієвих принципів регулювання педагогічного процесу у ЗВО України з урахуванням складних і в дечому суперечливих тенденцій, які виявляються на глобальному і макросоціальному рівнях.

Результати дослідження також можуть бути використані в навчальному процесі у ЗВО України, зокрема при викладанні філософії, соціології, політології тощо, в організації і проведенні виховної роботи зі студентами.

**Особистий внесок здобувача.** Дисертація є результатом самостійної пошукової роботи авторки. Основні положення і висновки дослідження зроблені дисертанткою самостійно та оприлюднені нею в одноосібних публікаціях.

**Апробація результатів дисертаційного дослідження.** Дисертація пройшла апробацію на методологічних семінарах і засіданнях кафедри філософії, біоетики та історії медицини Національного медичного університету імені О.О.

Богомольця. Основні ідеї та положення дисертаційної роботи оприлюднені на таких конференціях: Міжнародна наукова конференція «Дні науки філософського факультету – 2012» (Київ, квітень 2012 р.), Міжнародна науково-теоретична конференція студентів і аспірантів «Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес» (Харків, квітень 2014 р.), Міжнародна науково-практична конференція, присвячена Всесвітньому Дню здоров'я 2014 року (Київ, квітень 2014 р.), Всеукраїнський «круглий стіл» «Інформаційне суспільство: його проблеми та перспективи у XXI столітті» (Київ, березень 2015 р.), Другі академічні читання пам'яті Г.І. Волинки «Філософія, наука і освіта» (Київ, квітень 2017 р.), IX Міжнародна науково-практична конференція «Спадщина Г.С.

Сковороди: минуле та сучасне» (до 295-річчя від дня народження Г.С. Сковороди) (Харків, грудень 2017 р.), XIX Всеукраїнська науково-практична конференція «Україна XXI століття: тенденції та перспективи розвитку» (Київ, жовтень 2018 р.), Міжнародна науково-практична конференція «Релігія та медицина», присвячена пам'яті свт. Луки (В.Ф. Войно-Ясенецького) (Київ, червень 2019 р.), II Міжнародна науково-практична конференція «Філософія релігії та медицини в постсекулярну добу», присвячена пам'яті свт. Луки (В.Ф. Войно-Ясенецького) (Київ, червень 2020 р.).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено у 17 одноосібних публікаціях, із яких: 6 статей – у фахових виданнях України з філософських наук, 1 – у закордонному періодичному виданні з напрямку, з якого підготовлено дисертацію, а також 10 – в інших виданнях та збірниках матеріалів конференцій.

**Структура і обсяг дисертаційного дослідження.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів (які містять сім підрозділів), висновків до розділів, загальних висновків, а також списку використаних джерел (250 найменувань). Загальний обсяг дисертації становить 204 сторінки, основна частина – 180 сторінок.

## **РОЗДІЛ І.**

### **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА**

#### **1.1. Освітні аспекти соціалізації людської особистості в ретроспективі європейської філософії.**

Роль особистості, тобто конкретної людини, яка є представником певного соціуму, усвідомлює своє ставлення до світу й здатна проявити себе власною спрямованою діяльністю на світ і на спів-буття з Іншим, не мала і не має однозначного тлумачення в європейській філософській традиції. Тим паче в інших філософських традиціях – індійській та китайській.

Європейська філософія, яка зародилася в Стародавній Греції у VI ст. до н. е., виникла на ґрунті розквіту полісного життя, колонізаційних процесів, що проводилися стародавніми греками, послабленням родових зв'язків тощо. Ці чинники соціального життя стимулювали розвиток таких якостей особистості, як ініціативність, підприємливість, енергійність, динамічність, демократичність, раціональність, розсудливість, звільнення від старої родової моралі. За таких обставин у вільних громадян з'явилося не лише почуття відповідальності за долю поліса, а й орієнтація на раціональне знання, уявлення, що пізнання є деякою самостійною цінністю, уявлення про систематичність і необхідність накопичення знання, ідеї про необхідність обґрунтування істинності нового знання [84, с. 30-31 ], що й осмислювалося тогочасною філософською думкою.

Протагор та інші софісти, стверджуючи, що людина є мірою всіх речей, наполягали на доцільності набуття людиною не лише елементарних знань (вміння читати й писати), а й необхідності інтелектуальних змагань у дискусії, з метою доведення своєї точки зору, що було затребуваним мистецтвом в умовах існування афінської демократії. Загальновідомо, що у софістів володіння знанням набуло утилітарного вжитку, ставши інструментом професійної діяльності.

Сократ стверджував, що пізнати світ людина може, тільки зрозумівши власну душу та її справи. Відповідно, в цьому вбачалося основне питання філософії. Мислитель розробив теорію освіти й виховання, відповідно до якої знання і добро тотожні. Самоопанування (енкратію) він пов'язував із владою розумної частини душі над тілесними пристрастями та інстинктами, а панування раціональності над витальністю вважав свободою. Щастя (евдаймонія) людини полягає в духовній вищості й гармонії, наповненості життя сенсом [55, с. 99-129].

У Сократа, як і у софістів, було чимало учнів – переважно вихідців зі знатних родин. Фактично він створив своєрідну школу вищого типу. Потім подібні філософські школи (щоправда, дещо формалізовані) організовували його послідовники – Платон і Аристотель. Ідея пізнання своєї істинної сутності та усвідомленого незалежнення власної життєвої позиції від думки більшості (яку б наразі назвали нонконформізмом) тією чи іншою мірою перейняли сократичні школи, зокрема, кініки і кіренаїки.

Учень Сократа Платон, який багато чого запозичив у свого вчителя, розумів людину як єдність душевної та тілесної складових. Розвиваючи ідею космологізму, Платон визнавав факт існування надлюдського, неземного, абсолютного, Космос же вважав впорядкованою дійсністю. І на цій ідеї філософ побудував власну концепцію пізнання – космологізм. Людина визнавалася такою, що володіє розумним Логосом, хоча й вважалася частиною живого Космосу, де панує Доля [89, с. 447; 433-434; 439; 445]. Це була спроба наближення людського до надземного, величного, досконалого. Всі необхідні людині знання у земному житті Платон виводив з космічного першоначала. Завданням людини є пригадати

забуті ідеї, які душа отримує до народження (ідея анамнезису), коли остання ще не пов'язана з тілом та пристрастями і бачить істинне буття.

Платон, виступаючи апологетом розумного начала в людині, протиставляв його нерозумному і переносив таке протиставлення на суспільні проблеми. Вчення про ідеї та душу значною мірою визначило погляди Платона на організацію людського соціуму, які знайшли відображення в діалозі «Держава» («Політея») [88], правити якою, як відомо, мали філософи – ті члени суспільства в яких переважала розумна частина душі, що узалежнювало соціальний статус від інтелектуальних чеснот особистості. Варто зазначити, що саме Платон вперше в античній Греції поставив питання, яким чином можна вдосконалити людське суспільство.

Платон значну увагу приділяв освіті й вихованню. Він заснував свою школу, що отримала назву Академія. Вона мала неабияку популярність і вабила чимало молодих людей. Саме ця школа виявилася його найвдалішим проектом і попри всі видозміни проіснувала аж до 529 р. н. е., демонструючи живучість і популярність платонізму. Академії як гуртки інтелектуалів, що сповідували платонізм, відновили своє існування в епоху Відродження. З часом академіями в Європі почали називати наукові установи й вищі навчальні заклади. Зокрема, перші вищі навчальні заклади на теренах України називали саме академіями – Замойська, Києво-Могилянська, Киселинська, Острозька академії.

Філософії Аристотеля також був притаманний інтелектуальний елітаризм. Не випадково виокремивши рослинну, чуттєву й розумну частини душі, Стагірит наполягав, що розумна частина душі, якій притаманні міркування і мислення, властива лише людині. Уява та розумова діяльність людини, вважав він, є джерелом отримання нового знання [4], а мета виховання людини повинна полягати в тому, щоб розвивати вищі сторони душі – розумну і вольову. Значну увагу філософ приділяв моральному вихованню – розумній поведінці, розвитку природних нахилів, перейманню благопристойності поведінки тощо. Власне, розвиток цих нахилів й був запорукою гармонійного полісного життя. Аристотель



теж створив свою школу, яку назвав Лікеєм. Лікей, щоправда, не мав такої популярності, як Платонівська Академія. У період Нового часу в Європі почали з'являтися навчальні заклади вищого типу, які називалися ліцеями. Зокрема, такі були засновані й в Україні – Кременецький, Ніжинський та Рішельєвський ліцеї.

Спільними рисами соціальних концепцій Аристотеля і Платона стала ідея пріоритетності правління аристократів, які ними розумілися як духовна еліта, група людей, освічена, професійно підготовлена, така, що демонструє кращі соціальні якості та зразки мудрості.

Епоха Середньовіччя запозичила у доби античності прагнення до всеохопного знання, коли істинне знання виступало знанням загального – універсальних законів буття. Утім, на відміну від античності, універсальність і всеохопність знання в добу Середньовіччя пов'язувалася з Богом. На відміну від попередньої доби, яка рухалася «від міфу до логосу», надаючи перевагу раціональному інструментарію, епоха Середньовіччя (V-XIV століть) стала періодом ціннісного знання, ядром якого була християнська релігія.

Античні погляди на особистість, зазнавши значної трансформації під впливом християнства, були перенесені в середньовічну європейську філософію, в якій абсолютним та трансцендентним початком світу вважався Бог. Основною проблемою філософії епохи Середньовіччя стало питання відношення трансцендентного (всеосяжного, позамежового) Бога та людини. Поруч із уявленнями про потрійність душі людини (розумної, вольової, чуттєвої) актуалізувалося уявлення про потрійність самої людини. Остання уявлялася як поєднання тіла, душі та духу, де дух долучав людину до Бога [82, с. 404].

Перед людиною, на думку Августина Блаженного, «стоїть альтернатива» її вільного вибору: від Бога до «граду земного» і до Бога у «град Небесний». Основою означеного вибору є головні християнські добродієвності – любов до Бога і любов до ближнього, що і вказувало основні напрями соціального служіння людини.

Загалом же в європейській середньовічній філософській думці утвердилося розуміння людини як вершини й мети діянь Бога-Творця. Адже саме людина, на відміну від інших істот, через дух долучалася до Бога. Увага Отців Церкви, середньовічних мислителів при вивченні проблем особистості зосереджувалася на її моральному вдосконаленні й духовному зростанні (у християнській інтерпретації), а не на соціальній активності.

Починаючи з періоду Відродження та Реформації (XIV-XVI ст.) й аж до XIX ст. відбулося переосмислення проблем сутності існування людини. Це було пов'язано з руйнуванням традиційного середньовічного суспільства, а також із накопиченням знань про людину, бурхливим розвитком науки й техніки. Це період початку секуляризації всіх сфер суспільного буття, становлення індивідуалізму; час послаблення корпоративних зв'язків, коли людина стала вільною від обов'язкової соціальної вкоріненості – представляти якусь спільноту, натомість отримала можливість представляти лише себе як унікального індивіда.

Мислителі Відродження сприяли формуванню уявлень про людину як величну істоту, що здатна самостійно обирати якій їй бути та як реалізувати себе у світі [11, с. 403]. Відродження дає дещо нове розуміння сутності особистості. Ця сутність міститься не в Космосі, Богові, а в самій людині. Вона пов'язується з пізнавальною діяльністю її розуму, соціальною та особистісною свободою, правом на земне щастя. Ренесансні гуманісти визнавали людину вільною, відкритою, здатною творити власне буття за внутрішнім покликанням. Завдяки видатним особистостям того часу в суспільній свідомості поширюється ідея титанізму – необмеженості людських можливостей, що резонує з визнанням пріоритетності універсального, а не спеціального знання. На відміну від епох античності й Середньовіччя, Відродження стирає демаркаційну лінію між теорією і практикою. Суспільно-цінними визнаються не лише плоди творчості філософа чи науковця, а й митця, інженера, лікаря та ін.

Окрім цього, порівняно з означеними епохами, у суспільній свідомості починають з'являтися атиесенціалістські мотиви щодо осмислення джерел інтелектуальної діяльності людини. Освітні досягнення людини вже не

пояснюються суто вродженими її здібностями, волею Бога, фатумом тощо. Дедалі голосніше починають лунати голоси на захист самостійного розвитку інтелектуального потенціалу, коли визначальною почала визнаватися активна діяльна позиція особистості, а не, наприклад, спадковість [17, с. 176]. Утім, трансцендентна компонента розуміння здібностей не зникає. Ці здібності отримують додаткову суспільну легітимацію через встановлення аналогії між, з одного боку, творчою діяльністю людини, а з другого, творчістю Бога.

Відхід від традиційних середньовічних уявлень про особистість призвів й до певних негативних наслідків: до поступової втрати людиною власної «опори», що із сфери трансцендентного перемістилася до сфери іманентного. Доба Просвітництва намагалася пом'якшити ці процеси за допомогою сили розуму, застосовуючи раціональні і водночас людиноцентричні стратегії керування.

Ідея свідомого керування стане основною для Просвітництва та «Епохи Покращення». Філософи того часу були переконані, що світ можна покращити завдяки пізнанню та поширенню його результатів. І хоча бачення природи людини у них було різним, але запропоновані шляхи мали багато спільного – створення відповідних умов, у яких може зростати та формуватися людська особистість, до якої буде звернений заклик керувати своїм життям. Окреслена стратегія реалізовувалась як у межах університетської освіти, так і завдяки діяльності клубів, салонів, гуртків. Це буде актуальним для всього модерного часу, який, проте, часто виставляв чіткі паноптикумні межі та конкретні моделі самовизначення. «Індивід надихався проектом «стати Людиною» й протягом життя підтверджував власну ідентичність у жорстких та універсальних матрицях просвітницьких метанаративів, уявлених спільнотах і штучних еквівалентах природних спільнот» [63, с. 181-182]. Зруйновані старі спільноти замінювалися новими, побудованими за правилами модерної соціальної інженерії у розчаклованому світі. У такому світі людина мала отримати освіту і відповідне їй місце у соціальній структурі.

Означені кризові явища знайшли відображення у поглядах французького філософа Б. Паскаля. Він розглядав людину як істоту, позбавлену опори, яка вся

оповита страхами й відчуває себе на межі буття і небуття. Єдиною основою для впорядкування її життя, на думку мислителя, є розум, спроможний приборкати пристрасті. Велич людини полягає у її здатності мислити, а отже, й пізнавати себе. Людина – це «мислячий очерет..., найнікчемніша билина у природі, але билина мисляча..., людина створена для мислення; у цьому уся її гідність, уся її заслуга» [85, с. 78]. Загалом же філософ визначав людину як істоту, що здатна не лише замислитися над власним життям, а й свідомо ним керувати.

Реакцією на руйнування традиційного аграрного суспільства стала й теорія сродної праці українського філософа Г. Сковороди. Мислитель закликав зосередитись на собі, не шукати щастя у «великому світі» й обмежитися необхідним. На його думку, щасливим є той, хто займається сродною, притаманною для нього працею. Загалом це відповідало цінностям традиційного соціуму, який не відзначався динамічними змінами [59, с. 333-334]. У такому соціумі кожний мав займатися «своєю працею», що, найчастіше, визначалося походженням людини, його «родовою суттю». Однак ранньомодерне суспільство руйнувало таку усталеність, вело до того, що деякі люди, «шукаючи себе у світі», відмовлялися від того, що було «написано їм на роду». Це, відповідно, породжувало нові явища, які не завжди сприймалися. Зокрема, у Г. Сковороди таке несприйняття знайшло вияв у низці поетичних творів, передусім у відомому вірші «Всякому городу нрав і права...» [101, с. 60-61], а у філософському трактаті «Алфавіт, або Буквар світу» мислитель сформулював згадувану теорію сродної праці. Тут він рекомендував таке: не входити в неспоріднену стать; не мати посади, супротивної природі; вчитися тому, до чого не зроджений; дружити з тими, до яких не є народжений [101, с. 645-728].

Теорія сродної праці Г. Сковороди містить раціональне зерно, адже люди (і про це говорять сучасні дослідження), народжуючись, уже мають певні задатки. У процесі становлення особистості важливо розпізнати й розвинути їх – такий розвиток «сродності» може зробити життя людини повноцінним і щасливим. Власне, теорія сродної праці Г. Сковороди й дотепер не втратила значення – попри те, що сучасний світ є дуже динамічним і нині особистість протягом життя

може змінювати свою діяльність, реалізовувати різні проекти, життєві сценарії, «шукати себе». Наразі досягнення такого ідеалу поки що є утопією. Утім, з року в рік невпинно зростає значення проф орієнтаційної роботи, покликаної не лише допомогти молодій людині віднайти своє покликання, а й сфокусувати плани щодо професійного розвитку.

Проблема людської особистості в реаліях Нового часу знайшла осмислення в німецькому ідеалізмі (німецькій класичній філософії), зокрема у творах І. Канта й Г. Гегеля. Ці мислителі в своїх підходах визначили образ цілісної людини як суб'єкта духовної діяльності, що створює не тільки себе, а й світ своєї культури.

І. Кант звернувся до критичного аналізу процесу пізнання світу, аби визначити можливості (межі) когнітивної діяльності особистості. У результаті була створена єдина «трансцендентальна філософія» як спроба подолання протиріч між матеріалізмом та ідеалізмом. Філософ проблему трансцендентного пов'язував, переважно, з проблемами гносеології, творенням загальнозначимих апріорних синтетичних суджень, які не можуть бути отримані з досвіду, а лише з чистого розуму. Філософія, на думку І. Канта, мала б відповісти на такі запитання: «Хто така людина?», «Що я можу знати?», «Що я повинен робити?», «На що я можу сподіватись?» [82, с. 661].

І. Кант розглядав людину як істоту, що належить двом світам – природній необхідності та моральній свободі. Свобода, за Кантом, це незалежність від наявних умов та причин природного світу. Світ «речей у собі», що оточує людину, закритий як для чуттєвості, так і для теоретичного розуму, науки. Однак це ще не означає, що цей світ недоступний людині. У сфері свободи діє не теоретичний, а практичний розум, який керує людськими вчинками. І. Кант пов'язував розум людини з її свободою, здатністю діяти незалежно від природи, тобто особистість не має пристосовуватися до наявної природної необхідності. Розум, таким чином, впливає на її волю, підпорядковує її моральному закону, вільному від будь-якої чуттєвої (суб'єктивної) зацікавленості. Рушійною силою практичного розуму є не мислення, а воля (готовність до певних дій). Трансцендентальна ідея свободи формує основу моральності, яка неможлива без прояву свободи волі. Однак ці ідеї

утворюють основи віри чистого розуму, релігійної віри, джерелом якої є чиста моральна свідомість.

Особистість – людина, яка досягла певного рівня духовної зрілості, сформувала навички міжособистісної комунікації завдяки дотриманню загальнолюдських норм поведінки та прояву вольових зусиль відповідно до власних потреб і цінностей. Це є шлях самовираження особистості у соціумі. Поняття «особистість» передбачає відповідальність людини не лише перед собою, а й перед іншими за власні рішення та діяльність. Становлення людської особистості – це шлях становлення її духовності. Свобода ж дій людини – ознака її особистісної зрілості – і є умовою Кантівського морального закону. Якщо стисло підсумувати соціально-антропологічні ідеї І. Канта, на запитання: «Що таке людина» він відповідав, що людина є творцем в усій різноманітності проявів цього феномену. Людська творчість обмежується лише категоричним імперативом і є джерелом істинного духовного прогресу людства. Та й самі людина і людство мають бути метою, а не засобом суспільства та держави.

Філософські погляди І. Канта на людину, як і його українського сучасника Г. Сковороди, попри значні відмінності між цими мислителями, все ж були реакцією на ті значні соціальні зрушення, що відбувалися XVIII ст. і вели до руйнації традиційного суспільства. І Г. Сковорода, й І. Кант (кожен по своєму) «втікали від світу». Перший заради цієї «втечі» став «мандрівним філософом», другий ізолювався в університетському середовищі Кенігсбергу. Г. Сковорода шукав щастя в собі й висунув теорію сродної праці. І. Кант вважав, що людина здатна діяти незалежно завдяки своєму розуму, і це визначає її свободу.

Повертаючись до філософії І. Канта, підсумовуємо, що він засвідчив виникнення нового напрямку філософського мислення – філософії суб'єктивності. Проблема інтерсуб'єктивності виникла як спроба відповіді на запитання: як індивідуальна свідомість виходить до досвіду іншого «Я» і далі – до універсального горизонту досвіду. Ця проблема виникла з моністичних версій трансценденталізму, в яких трансцендентальний суб'єкт – реальне дійове начало смислової визначеності світу. Проблема співвіднесення власного людського «Я» з

іншим «Я» (ідентифікації) виводить питання осмислення взаємодії індивідів на рівень суб'єкт-суб'єктних відносин, тобто передумови становлення філософії діалогу.

Кантівське розуміння проблем ідентичності певним чином вплинуло як на становлення філософії XIX-XXI ст., так і на розуміння особистості загалом. Власне, проблема особистості – соціально зрілої людини – визначається через багатомірність поняття. Людина постає у своїй цілісності, а саме як суб'єкт вибору особистого шляху, завдяки якому здійснюється перетворення природи, суспільства та самого себе; як діалогічної й діяльної істоти, сутність якої визначається у процесі взаємодії з іншими людьми; як суб'єкт вільної, відповідальної цілеспрямованої поведінки, що співвідносить себе з іншими людьми і має власну, автономну, цілісну систему багатоманітних, самобутніх і неповторних індивідуальних якостей [83, с. 401].

У філософській системі Г. Гегеля концепція Абсолюту (світового розуму) являє собою безумовну повноту всієї дійсності й водночас сама є цією єдиною істинною дійсністю. Абсолют проявляється у формах психічної діяльності індивіда («суб'єктивний дух»), надіндивідуального «об'єктивного духу» (сім'я, мораль, право, держава), «абсолютного духу» (релігія, мистецтво, філософія). Абсолютне знання є вищою формою розвитку Абсолюту. Г. Гегель вважав, що єдиною дійсною реальністю є абсолютна ідея, результатом творчого впливу якої є світ у його розмаїтті. Абсолютна ідея, на думку філософа, постійно змінюється, розвивається, існує вічно й незалежно від людини, суспільства і природи.

Присутність Абсолюту в людському духові у Гегеля носить необхідний характер [81, с. 13], адже саме цей абсолютний дух є основою для вдосконалення людини, її вольових зусиль та прагнення до вищого духовного світу. Людина, за вченням Г. Гегеля, – це вияв дії абсолютного духу. «Оскільки субстанція індивіда, ба навіть оскільки світовий дух мав терпіння проходити крізь ці форми протягом тривалого часу і брати на себе величезну працю світової історії, де він у кожній постаті подавав увесь свій зміст тією мірою, якою спромагався його репрезентувати, й оскільки цей дух ніяким меншим коштом ніколи не

спромагався досягти самоусвідомлення, то, відповідно до ситуації, індивід потребує не менших зусиль, щоб осягнути свою субстанцію, а водночас йому треба докладати менших зусиль, бо це вже відбувалося в собі...» [22, с. 35].

Гегель у «Філософії духу» намагався подати весь процес історичного розвитку людства як ступені пізнання абсолютного духу. Звільнення людини від суб'єктивного свавілля індивідуальних пристрастей і піднесення її до загальних принципів розуму, тобто до усвідомлення себе як суспільної істоти, він вважав основним завданням. Тому й сутність культури, за Г. Гегелем, полягає в тому, щоб через філософію пройти всі ступені «утворення світового духу», щоб зробити його «зрозумілим», теоретично засвоєним, зафіксованим у власному мисленні. «Духовна культура, – зазначав мислитель, – полягає у всезагальних уявленнях і цілях, в сукупності визначених духовних сил, що скеровують свідомість і життя» [21, с. 63-350]. За Гегелем, «дух» пробуджується в людині до самосвідомості спочатку у вигляді слова, мовлення, мови. Знаряддя праці, матеріальна культура, цивілізація – це пізніші, похідні форми втілення творчої сили духу.

Вихідна точка розвитку полягає у здатності людини до пізнання «самої себе» через освоєння різноманіття накопиченої людством культури. У контексті нашого дисертаційного дослідження важливим є «ноогенетичний закон» Гегеля, яким обґрунтовується відтворення в індивідуальному розвитку кожного індивіда основних етапів духовного розвитку людства, що засвідчує те, що філософу не були чужими універсалістські настрої, а отже, й ідеї формування планетарної свідомості (звісно, в її трансцендентному вимірі). У контексті парадигми безперервної освіти досить актуальною є його думка про істину як процес, а не результат, подібний до «снігової кулі», яка складається із пізнавальних здобутків багатьох поколінь людей і водночас має особистісний вимір, оскільки кожна людина може бути долученою до цього досвіду.

І. Кант, Г. Гегель та чимало інших представників німецького ідеалізму були університетськими викладачами. Вони розглядали філософію як важливий інструмент формування особистості студента. Німецький же ідеалізм набув



значного поширення, у т.ч. на українських землях. Чудовим знавцем філософії І. Канта був український філософ із Закарпаття Василь Довгович, якого обрали членом-кореспондентом Угорської академії наук [111, с. 670-678]. Німецький ідеалізм став домінуючим в університетах України у ХІХ ст., а також у вищих духовних навчальних закладах, зокрема в Київській духовній академії.

З кінця ХІХ – початку ХХ ст. в Європі почали наростати кризові явища: війни, революції, негативні наслідки індустріалізації й техніко-технологічного прогресу, аномія традиційних цінностей тощо. Це підривало в людини почуття психологічної стабільності. У зв'язку з цим відбувся поворот західної філософської думки до некласичного дискурсу розробки проблеми взаємодії особистості й соціуму з урахуванням попередніх соціально-філософських ідей. Bastionami ж філософської класики, зокрема німецького ідеалізму, й далі лишалися університети.

В європейській антропології, починаючи з С. К'еркегора та Ф. Ніцше, дедалі чіткіше окреслювалися трагічні та песимістичні мотиви: під критичний осуд підпадав образ людини як розумної, цілісної та безкінечно прогресивної істоти, покликаної в кінцевому рахунку знайти гармонію з собою, іншими людьми та світом. Сучасна людина у буремному світі поставала його дрібною слабкою частинкою. Вирішення її становища полягало в активній діяльності її внутрішнього світу, що дозволяє провести певні паралелі з відповідними процесами, що відбувалися у філософії доби еллінізму, коли розпадався традиційний полісний лад життя, а людина могла дати раду хіба що собі, «тримаючись» власних цінностей.

Ф. Ніцше також наполягав на стражденному характері дійсного, але обнадійливого характері майбутнього людського роду. Йому належить ідея формування людини як живої істоти, яка, на відміну від інших біологічних видів, ще перебуває у процесі власного становлення. Філософ вважав, що людина – це тварина, яка ще не визначилася, тому й містить у собі необмежені можливості. Нинішня ж особистість, на думку Ф. Ніцше, лише ескіз, ембріон людини

майбутнього, справжнього представника істинної людської природи. Мораль, як вважав філософ, здійснює деструктивний вплив на людину, адже тримається на авторитеті й залякуванні. Нігілістичні настрої філософа пов'язані з потребою переоцінки цінностей, що вимагає відкидання християнських моральних норм, а з ними й понять «добра», «зла», «совісті». Ф. Ніцше протиставляв силу життя, свободу власного вияву культурним нормам і цінностям. Саме людська слабкість і незахищеність стали причиною виникнення культури як системи штучних засобів виживання, боротьби сильних і слабких.

Втіленням системи цінностей Ф. Ніцше є «надлюдина». Її завдання – утвердити нові (земні, здорові, сильні) цінності, самотійно вирішити, що є добро або зло, не визнаючи осуду інших. «У кого в жилах тече кров теолога, той від початку не може ставитися до усіх речей прямо і чесно. Розвинутий звідси пафос називається *віра*, тобто раз і назавжди закривання очей, щоб не страждати від видовища непоправної брехні. З цього оптичного обману створюють собі мораль, добродійність, святість; чисту совість пов'язують із *фальшивим* поглядом; освячуючи власний світогляд термінами “Бог”, “спасіння”, “вічність”, не допускають, щоб якась *інша* оптика претендувала на цінність» [79, с. 9].

Надлюдина Ф. Ніцше здатна сформувати нову мораль без Бога і сама творити власну реальність. «Надлюдина – сенс землі. Нехай же ваша воля говорить: хай буде надлюдина сенсом землі!» [80]. Велич надлюдини полягає у здатності вийти за межі існуючих принизливих способів існування й побороти власну внутрішню неміч всередині себе. Очевидно, що таке суспільство сприяло вихованню рабської свідомості. Утім, філософ не спромігся запропонувати більш-менш цілісну й переконливу систему виховання надлюдини. Він підійшов до цієї проблеми «подіюнійсійськи», спорадично й спонтанно, окресливши низку природних задатків і соціальних умов їхнього формування. В будь-якому разі, якщо б антропологічна концепція Ніцше реалізувалася в освітньому проекті, вона була б ексклюзивною, елітарною й, вочевидь, з огляду на актуальність ідеї «масової вищої освіти», не пристосованою до реалій сучасності.

Філософські погляди Ф. Ніцше на особистість набули наприкінці XIX – на початку XX ст. значної популярності в Європі, оскільки по-своєму відображали тенденції розвитку індустріального суспільства. Людина начебто опинилася в опозиції до соціуму, який її «знеособлював», перетворював у «технічну частинку» велетенського технізованого суспільного організму. Натомість особистість, яка стає надлюдиною, здатна йому протистояти, навіть стати над ним. Не дивно, що такі ідеї захоплювали європейських інтелектуалів, митців, хоча вони виявилися «чужими» для університетського середовища. Під вплив поглядів Ф. Ніцше підпали такі відомі письменники, як Т. Манн та К. Гамсун. Також вплив ніцшеанства зазнала українська письменниця Ольга Кобилянська. Водночас ніцшеанство виявилось своєрідною «ідейною передумовою» різноманітних тоталітарних ідеологій фашистського гатунку, що набули популярності в Європі в першій половині XX ст.

Фрейдизм справжню особистісну цілісність людини визнає нездійсненим ідеалом. Як відомо, модель особистості, яку запропонував З. Фрейд, має тричленну структуру. Нижній рівень – Воно, найпримітивніша інстанція, яка вбирає в себе природжене, первинне. Визначається Воно принципом задоволення й ніяк не співвідноситься із соціальною реальністю про соціальну реальність. Середній рівень – Я (Его), котре керується принципом реальності. Для нього притаманна адаптація до соціального середовища. Я (Его) шукає компроміс між стимулами, які йдуть з глибин організму та психіки, з одного боку, та стимулами, що йдуть з навколишнього світу. Функціями Я (Его) є контроль за базовими інстинктами, самозбереження організму, запобігання небезпекам, фіксація досвіду зовнішніх впливів. Вищий рівень – Над-Я (Супер-Его). Це моральні й релігійні почуття, породжені впливами інших людей, а також різноманітні форми культурного примусу, до яких, вочевидь, належить і освіта. Згідно з фрейдизмом, навчання є одним із можливих варіантів сублимації й водночас культурний механізм, який дозволяє прокласти місток між «Воно» і «Над-Я».

Найбільш жорстокі та войовничі рівні, вважав З. Фрейд, – Воно та Над-Я (Супер-Его). Вони тиснуть на Я (Его), породжуючи тим самим невротичний тип

поведінки особистості. А оскільки соціальний прогрес веде до збільшення Над-Я (Супер-Его), то це неминуче веде до психічної неврівноваженості особистості. Таким чином, історія людського суспільства постає в теоретичній системі Фрейда як історія психозу, що прогресує [109]. Із цього випливає, що оптимальними освітніми моделями мають бути такі, які б врівноважували означені контрверсійні рівні людської особистості: з одного боку, дозволяючи людині не перетворитися на невротика, а з другого боку, не дозволяючи їй керуватися суто тваринними інстинктами. Фрейдизм став особливим явищем в історії європейської філософії та освіти, породивши різноманітні освітні, а інколи й квазіосвітні практики посилення когнітивних можливостей і продуктивності навчання через звернення до сфери несвідомого.

Трактування людської особистості як ірраціональної істоти, що набуло поширення (зокрема, під впливом психоаналізу) в європейській суспільній та філософській думці XX ст., проявлялося також у зверненні до східних учень. Наприклад, у другій половині XX ст. в європейських та американських інтелектуалів й культурних діячів виник інтерес до дзен-буддизму. Попри те, що в ті часи Радянський Союз був «закритим суспільством» із сильними «фільтрами» для проникнення західних ідейних впливів, тут так чи інакше поширювалися погляди екзистенціалістів та психоаналітиків на людину. Навіть дзен-буддизм мав певну популярність. Зокрема, інтерес до цієї течії виявляв В. Стус й деякі дзен-буддистські мотиви можна помітити в його поезії.

Відчутною і впливовою у XIX-XX ст. була соціоцентристська лінія розуміння сутності особистості людини. Зокрема, К. Маркс і Ф. Енгельс наполягали на важливості сприятливих суспільних умов для розвитку особистості людини. Засновники марксизму вказали на глибокі суперечності між, з одного боку, капіталістичною суспільно-економічною формацією, а з другого, потребами гармонійного розвитку людської особистості. Сутність цієї суперечності К. Маркс прояснював через категорію відчуження – обернення результатів діяльності людини проти неї самої. Відчуження, за К. Марксом, мало декілька вимірів, зокрема й відчуження людини від себе, власне, від своєї творчої сутності і

пов'язане з ним відчуження від власної родової сутності (відчуження від суспільства). Антиподом відчуження визнавалося привласнення, реалізація якого можлива лише в умовах справедливого суспільного ладу і відсутності експлуатації людини людиною. Фундатори марксизму були переконані, що привласнення і є передумовою формування плідної, вільної людської особистості, орієнтованої на навчальну й іншу суспільно корисну діяльність. Основні праці: [65; 66; 67] та ін.

Е. Дюркгейм описав у працях домінуючий на кінець XIX ст. стан у тогочасному суспільстві як стан соціальної аномії, культурної та моральної дезінтеграції, спричиненої послабленням функцій контролю, а отже, неефективним функціонуванням основних соціальних інституцій. Саме на соціальні інститути спрямоване вістря його наукової критики [33, с. 256-309]. Звідси випливають і ключові завдання, що сприятимуть переходу соціуму від «механічної» до «органічної» солідарності.

Чільне місце в цьому «переході» мають відігравати виховання і педагогіка й відповідні соціальні інститути. Стан освіти та якість виховання молодого покоління є «образом і подобою суспільства», коли виховання наслідуює те, що відбувається у суспільстві, а не створює його [31, с. 369-370]. Тому чи не найнагальнішим завданням є закріплення позитивних зразків виховання. Також Е. Дюркгейм відзначав, що у процесі виховання суспільство більше орієнтоване на виховання людей зі спеціальною підготовкою, що несе певні втрати для загальної підготовки людини. Утім, ці втрати, зауважував він, є «корисними спотвореннями», мінімальними і виправданими. Попри це суспільство потребує різноманітності, мета якої полягає не стільки у плеканні унікальної людської індивідуальності, скільки в «кооперації, яка оптимізує діяльність соціуму» [32]. Отже, філософ цілком очікувано і досить системно обґрунтував соціоцентристський погляд на освіту і формування особистості.

На соціоконструюючій функції освіти наполягав і автор теорії соціальної стратифікації П. Сорокін. Розробивши теорію страт, він детально пояснив

механізми їхнього формування. Процеси «соціальної мобільності» він прояснив, у тому числі, через механізми горизонтальних і вертикальних ліфтів, які й уможливають процеси переміщення представників окремих груп в одній із трьох площин соціальної стратифікації: економічній, політичній або професійній. Філософ виокремив кілька детермінант мобільності (а отже й соціальної стратифікації), серед яких відмінності людей у розумовій і фізичній силі, витривалості, а також характерній рівні освіченості тощо. Зважаючи на цевизначальну роль у процесах соціальної стратифікації він відвів різним соціальним інститутам, зокрема школі, інституту, професійним організаціям. Так само, як і Е. Дюркгейм, П. Сорокін визнав не тільки залежність стану освіти від стану суспільства, але й зворотну залежність – можливість інститутів освіти чинити на суспільство вплив через селективні практики. Під останніми він мав на увазі призначення закладів освіти здійснювати селекцію майбутніх представників вищих соціальних шарів [103].

Протилежні соціоцентристським антропоцентричні (орієнтовані на унікальність людської особистості) освітні ідеї властиві представникам екзистенціальної філософії. Їм належать прозріння щодо дегуманізаційних загроз сучасної епохи, що руйнують людську особистість.

Предтеча екзистенціалізму С. К'єркегор вважав, що людське буття буває дійсним або недійсним. «Недійсним існуванням» є зовнішнє буття людини, оскільки у ньому переважають моменти буденного сьогоднішнього. Справжнє ж людське існування поглинається її соціальним середовищем. Саме тому відбувається «нівелювання» особистості, яка, через зовнішню причинність, прагне бути такою, як інші, втрачає при цьому власну самість і перестає бути відповідальною за власне існування. Дійсне буття людини пов'язується з вирішальним вибором людини, завдяки якому вона переходить до «самої себе», індивідуально-неповторної [107, с. 286-287]. Вивчаючи людину акцент потрібно робити виходячи не з її сутності, а з існування. Тому освіта повинна повернутися до людини, її життя й переживань. Завдання освіти не можуть бути суто пізнавальними, а завжди – особистісно-конститууючими. Вона має допомогати

усвідомлювати проблему вибору індивідом свого «Я», здійснення вибору між «добром» і «злом», допомогти знайти істину, коли «... Я – наше володіння, наше буття – це одночасно велична поступка вічності людині та її віри в нього» [61, с. 299].

Загалом розквіт екзистенціалізму припав на період 30-х років ХХ ст., коли суттєво похитнулися ідеали Просвітництва й позитивізму (віра в розум і науку). А його найвидатніші постаті – М. Гайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр, А. Камю, М. Бердяєв – намагалися знайти відповіді на запитання, що є досить життєвими й нагальними і для сучасної молоді людини, і для сучасної системи вищої освіти.

Вихідною ідеєю екзистенціалізму стала активність особи, проблема її самовизначення, пошуку сенсу життя у безглуздому, абсурдному світі, який не можна проаналізувати раціонально. Пошук сенсу життя пов'язаний з протистоянням знеособленій масі в особливі життєві моменти, які називають помежовими станами. Кожна людина є автором власного проекту й здатна його реалізувати завдяки відповідальності.

Буття кожної людини абсолютне і специфічно людське буття, те, що, наприклад, Ж.-П. Сартр називав «буття-для-себе», протиставляючи його «буттю-в-собі» і «буттю-для-іншого». Суголосно до ідей Ж.П. Сартра К. Ясперс стверджував, що «індивідуум може стати екзистенцією, здатною знайти в тимчасовому явищі свій вічний сенс; група ж людей і людство в цілому може створити лише певний порядок, який є спільною справою ряду поколінь протягом історії і всередині якого формуються можливості та обмеження для всіх індивідуумів. Однак порядок може існувати тільки завдяки духу, який привносять в нього одиничні люди та який потім, у свою чергу, зі зміною поколінь накладає свій відбиток на людей. Всі інститути розраховані на людину, кожна з яких одинична» [116, с. 224].

На цьому ж наполягав М. Бердяєв, філософські погляди якого поєднували ідеї екзистенціалізму і персоналізму, констатуючи, що людина підкорена суспільним догмам, тому й розчиняється у суспільстві – це гальмує творчий розвиток особистості. Проблема взаємовідносин особистості та суспільства він визначав з

точки зору пріоритетності особистості. Його незмінна позиція полягала в тому, що «Особистість є суб'єкт, а не об'єкт..., *особистість не є частина і не може бути частиною відносно якогось цілого, хоча б і величезного цілого, усього світу*» [12, с. 12-15]. Об'єктивація суспільних відносин супроводжується боротьбою за панування, експлуатацією, насильством суспільства над людиною.

Отже, екзистенціалісти наполягали на згубності для людської особистості об'єктивованого суспільства, що когерентно гуманістичним цінностям сучасної західної цивілізації та особисто-центрованому підходу до навчального процесу, властивому сучасній європейській освітній парадигмі.

Загалом же в європейській філософській думці на початку ХХ ст. під впливом динамічних змін, пов'язаних з розвитком індустріального суспільства, помітно зростає інтерес до людської особистості. У 20-х роках ХХ ст. в Німеччині зароджується школа філософської антропології. Її засновники М. Шелер та Г. Плеснер вважали, що, по-перше, людина, її сутність і є основним предметом пізнання, а по-друге, жодне пізнання неможливе в межах вузької спеціалізації і веде до одностороннього вивчення проблем (з позиції окремо взятої конкретної науки).

Дух, вважав М. Шелер, – це те, що робить «людину власне людиною». Тому вона як духовна істота «відкрита світу», здатна підвищуватися до «предметності» зовнішнього світу, «дистанційно відноситися до нього». Людина завдяки духу («чиста актуальність») приходять «до абсолютного ніщо» і до ідеї «надсвітового», «безконечного», «абсолютного» буття – Бога» [39, с. 965]. «Християнська любов спрямована – чи у всякому випадку була від початку спрямована – на духовне ядро людини, на його індивідуальну особистість, завдяки якій вона лише й може взяти безпосередню участь у Царстві Божому» [112, с. 106]. Так, на думку М. Шелера, пізнаючи людину і світ, людство повинне з'єднати конкретно-наукове, філософське і релігійне осягнення людини. Філософ вважав, що «... ще ніколи в історії людина не була настільки проблематичною для себе, як у теперішній час» [113, с. 31].



Г. Плеснер, аналізуючи проблеми людини, виходив з того, що вона є завершенням еволюції органічного світу. Філософ розглядав людину не як об'єкт (науки) і не як суб'єкт (автономне джерело власних визначень з позиції ідеалістичної філософії), а як об'єкт і суб'єкт власного життя. Ексцентричність, вважав Г. Плеснер, є сутнісною характеристикою людини. У кожний момент свого життя людина «інша щодо себе». «Як ексцентрично організована істота вона повинна ще зробити себе тим, чим вона вже є...але стояти в центрі своєї позиційності й, таким чином, одночасно знати про свою поставленість ... Такого роду спосіб буття здійсниться лише через реалізацію. Людина живе лише оскільки вона веде життя» [90, с. 135].

Як М. Шелер, так і Г. Плеснер вбачали в людині не лише духовну, але й цілісну універсальну істоту, що певною мірою відтворювало антропоцентричні погляди доби Відродження. Як і мислителі тієї доби, людину вони вважали найдосконалішою істотою, чесноти якої засвідчуються в діяльності. Саме діяльність є виявом, з одного боку, родових ознак людини поміж інших істот, а з другого боку, індивідуальних ознак в кожному представникові людського роду. Людина постала істотою духовною, ексцентричною, універсальною і плідною: у праці, творчості та навчанні.

Соціальний простір середини й другої половини ХХ – початку ХХІ ст. зазнав впливу значних економічних, політичних, духовних трансформацій, що не могло не позначитися на вищій освіті й на формуванні студентської молоді. Ці трансформації так чи інакше впливали на філософську думку, яка намагалася дати їм осмислення, пропонуючи різноманітні підходи, що вбирали і творчо переосмислювали здобутки попередніх епох.

У контексті проблематики нашого дисертаційного дослідження істотним є те, що філософи ХХ-ХХІ ст. намагалися передбачити характер впливу системних суспільних трансформацій на різні сфери буття соціуму, зокрема й на освітню сферу.

Надзвичайно важливими для нашого дослідження є ідеї проксеміки, засновником якої вважають французького філософа і соціолога М. Маффесолі.

Основні ідеї проксеміки, викладені ним у межах концепції трайбалізму, вдало поєднують оригінальне авторське розуміння тенденцій розвитку сучасного суспільства і низку вже визнаних й усталених в соціальній філософії ідей. На наш погляд, серед них найбільш чітко прослідковуються впливи ідей К.Г. Юнга, Ф. Ніцше, Е. Дюркгейма, Е. Гуссерля, Г. Лебона, Ф. Тьоніса, Ж. Батая, М. Вебера, Е. Морена та інших. Детальніше його підхід ми висвітлимо у наступному підрозділі, розглядаючи проксеміку як один із методологічних підходів нашого дисертаційного дослідження.

Багато в чому близькими до проксеміки і такими, що відображають орієнтацію сучасних європейських ЗВО на створення комфортного, так би мовити людиноцентричного освітнього простору є соціальна концепція В. Гьосле, який чітко диференціює об'єднану цінностями і переживаннями «Ми-спільність» й об'єднану спільними інтересами «Ми-суспільство» [27, с. 88-92], наполягаючи на значній екзистенційній і практичній плідності першої порівняно з другою, що надає важливих конотацій осмисленню шляхів оптимізації освітнього середовища сучасного університету.

Суголосною нашій робочій гіпотезі є концепція родоначальника «комплексного мислення» Е. Морена, який у праці «Сім необхідних видів знань для навчання майбутнього» наполягає, що в основу освітньої парадигми має бути покладене нове розуміння світу і місця в ньому людини. Зокрема, *людська реальність має розвиватися як трійця індивід/ суспільство/вид*, людство має бути адаптованим до життя у *планетарну добу*, від завоювання світу до глобалізації; основою будь-якої взаємодії у майбутньому має стати *розуміння іншого*; людство має звикнути до *зіткнення із сумнівами*, які можуть бути індивідуальними, суспільними, історичними; етична система майбутнього матиме вигляд *етичної трійці*, яка включатиме етику особи, громадську етику, етику людського роду [73, с. 133].

Істотну значущість для розуміння освітнього простору ЗВО становлять для нас і праці П. Бурдье, який для прояснення процесів соціальної адаптації

особистості пропонував послуговуватися поняттям габітусу. Під габітусом мається на увазі «цілісна система диспозицій сприйняття, оцінювання, класифікації і дій, результат досвіду та інтеріоризації індивідом соціальних структур, яка має неусвідомлений характер», а також сукупність сталих набутих схильностей, структурованих структур, призначених для «функціонування в якості структурируючих структур, тобто в якості принципів, які породжують і організують практики і уявлення» [6]. В нашій роботі ми зосередимося на габітуальних практиках, які засвоюють (інтеріоризують) майбутні професіонали у процесі здобуття вищої освіти; своєрідні автоматизми, що виступають супроводом успішного виконання професійних ролей. Як відомо, феномен габітусу в низці робіт осмислював П. Бурдьє, зокрема у таких: «Соціологія соціального простору», «Соціологія політики», «Соціологія і демократія» тощо. Особливий інтерес для нас становить його робота, присвячена принципам формування габітусу в академічному середовищі «*Homo academicus*» [16].

З. Бауман провадив думку, що втрата системи чіткого соціального контролю в нинішньому соціумі породжує множинність самовиявів у строкатому середовищі, адже тотальне ціле вже не об'єднує людей. Темп сучасного життя, непевність майбутнього і хиткість теперішнього, які він вдало охарактеризував терміном «плинні часи» [10], створюють відповідні настрої у різних сферах суспільного життя, змушуючи не лише людину, а й соціальні інститути швидко адаптуватися і змінювати напрями руху, не відпрацьовуючи довготривалих стратегій власного розвитку.

Розглядаючи процеси індивідуалізації особистостей, їхню загубленість у бутті, формування у сучасних людей мозаїчної свідомості, споживацької психології, він наполягав на згубності такої ситуації. Її вирішення З. Бауман вбачав у процесах пошуку нової ідентичності, побудові особистісних ціннісних смислів на перетині поліфонічних інтенцій, які, здійснюючи тиск на людей, роз'єднують їх. Певну відповідальність за пошуки самоідентичності «людини маси» З. Бауман покладав як на систему освіти, так і на саму особу [8; 7; 10]. Особливо цінними для нашого дослідження є цілком обґрунтовані думки філософа щодо причини кризи сучасної

університетської освіти і щодо амбівалентних наслідків для неї «третинного навчання». Беручи за основу концепцію Г. Бейтсона про три ступені навчання, він цілком виправдано погоджувався з ним щодо невідповідності сучасної людини до переходу до «третинного навчання» [9]. Нагадаймо, якщо первинне навчання є, власне, здобуттям знання; вторинне – навчанням процесу навчання, то третинне навчання (яке рідше критикувалося Г. Бейтсоном як патологічний тип навчання) є варіативним навчанням, так би мовити, конструюванням знання. За З. Бауманом, це знання здобувається за посередництвом найбільш адаптивного типу навчання, оскільки допомагає людині позбутися стереотипів і звичок, запобігти звиканню, «переплавити» фрагментарну інформацію на цілісне знання. Проте цей, досить складний, тип навчання потребує сформованого знаннєвого профілю особистості. За інших обставин є високі ризики здобуття цілком суб'єктивізованого, неадекватно дійсності, а можливо, й хибного знання.

Надзвичайно плідним для нашого дослідження є переосмислення ідеї університету, запропоноване Я. Пеліканом в однойменній монографії [86]. Окрім запропонованої автором досить вичерпної (такої, що охоплює вісім століть) ретроспективи розвитку університету як провідного соціального і культурного інституту суспільства, автор подає системний аналіз причин кризи сучасного університету і шляхів виходу з неї, осмислює суспільну місію університету, розглядає проблеми співвідношення знаннєвої та наукової, знаннєвої та бізнесової складових функціонування ЗВО тощо. Важливою для нашого дослідження є аналітика кореляції знання з професійними навичками, а також осмислення місця гуманітарного знання в університетській освіті. Більшість ідей Я. Пелікана, які викладені у форматі дискусії з видатним практиком і теоретиком вищої освіти XIX ст. Дж. Генрі Ньюменом нами творчо переосмислено і залучено до концептуальних положень дисертаційної роботи.

Осмислення адаптаційних процесів, що відбуваються в освітньому просторі сучасних ЗВО неможливе без врахування відповідних тенденцій на ринку праці. Нами буде запропоновано кілька робочих гіпотез щодо адаптивних соціальних практик, властивих сучасному університету в контексті запитів ринку праці. Для

їхньої верифікації нами буде залучено концепцію прекаріату Г. Стендінга і концепцію «нових комірців» Дж. Рометті.

Питання філософського осмислення змісту вищої освіти, тактики і стратегії її наступного розвитку й адаптації до глобалізованого ринкового інформаційного суспільства розглядає низка провідних сучасних українських науковців.

В. Андрущенко у численних фундаментальних роботах [1; 2; 3], присвячених актуальному стану і перспективам вищої освіти у світі та в Україні, звертає увагу на проблеми модернізації й активного впровадження студентоцентричного підходу у вищій освіті, необхідності відходу від адміністративного керування сферою освіти. Чільне місце в його працях належить проблемам місця університету як соціального інституту поміж інших соціальних інститутів, ролі університету у розбудові українського суспільства, необхідності конструктивної взаємодії університету з державою і громадянським суспільством. Окреме коло проблем стосується питань гармонізації діяльності університетів із запитами ринку праці, а також шляхів налагодження різноманітних форм зворотного зв'язку між ними. В. Андрущенко всебічно досліджує проблеми самоактуалізації студентів у сучасних умовах, їх особистісного самовизначення як засобу успішної інтеграції у соціальне середовище й формування внутрішньої культури та високого професіоналізму.

Плідними для нашого дослідження є низка ідей О. Полисаєва. У дисертаційній роботі «Соціально-філософське дослідження трансісторичності міфологічного освоєння світу» (2009 р.) [91] він переконливо обґрунтовує міфотворчу основу постіндустріального суспільства «як принципу організації масової свідомості», наполягаючи, що «Особливість міфу постіндустріального суспільства в тому, що він не пояснює реальність, а заміщує її, деформуючи [91, с. 14.], знеособлює людей і формує масову свідомість за посередництвом маніпулятивних впливів [91, с. 21]». Із цими ідеями ми цілком погоджуємося, особливо в контексті дедалі більш відчутної симулякризації соціальної взаємодії під впливом комп'ютерної віртуальної реальності.

Також О. Полисаєв, здійснюючи системний аналіз наслідків трансформаційних процесів 90-х років ХХ ст. в Україні, справедливо доходить до невтішних висновків про те, що «десятки мільйонів наших співгромадян в умовах проголошеної Незалежності не зуміли знайти себе в новій державі, втратили почуття соціальної захищеності та впевненості у майбутньому», що свідчить не стільки про їхні низькі адаптаційні можливості, скільки про духовну деградацію українського суспільства, яка може обернутись для української люду негативними соціально-політичними наслідками. На жаль, ці висновки є актуальними й дотепер.

У контексті нашого дисертаційного дослідження важливою є аналітика О. Полисаєвим феномену маргінесу, який, по суті, є локусом соціальної дезадаптації. Науковець зауважує, що маргінальні практики у традиційних історичних спільнотах виступали «вилученням (зазвичай насильницьким) осіб або груп людей із контексту власної етнокультурної парадигми», що обмежує їхні можливості соціалізації в чужому для них культурному середовищі. Зазвичай на маргінес потрапляють люди, які через певні обставини не зуміли засвоїти аксіологічні орієнтири того суспільства, в якому їм доводиться існувати, відтак перебували на межі між двома і більше соціальними світами, але не приймалися жодним із них [91, с. 22].

У статті, присвяченій специфіці трансформаційних процесів у соціальних інститутах перехідного суспільства [92] О. Полисаєв наголошує на «особливому навантаженні на соціальні інституції суспільства у періоди радикальних суспільних трансформацій, коли вся спільнота перебуває на стадії нової якості формування, зазнаючи потужних впливів як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, через що державні органи управління втрачають можливість виконувати свою функцію організатора і розпорядника соціальних процесів у попередніх параметрах», що виступає «викликом» не лише для цих інституцій, а й суспільства в цілому і, особливо, для певних груп його громадян. Перспективи успішного реформування соціальних інституцій потрібно шукати в подоланні згубних і безвідповідальних бюрократичних практик минулого та їхнього

функціонування на засадах змагальності [92, с. 35]. Стисло підсумовуючи, О. Полисаєв послідовно обґрунтовує повторювальні «виклики», властиві часам суспільних трансформацій. Ці «виклики» потребують симетричних «відгуків». Якщо ж цього не трапляється, кризові явища у соціумі будуть повторюватися знову і знову.

Важливе методологічне значення для нашого дослідження має дисертаційне дослідження В. Вашкевича, присвячене формуванню та розвитку історичної свідомості студентської молоді в Україні у період суспільних трансформацій [18]. Теоретична цінність цього дослідження полягає в узагальненні й систематизації специфіки змін в історичній свідомості тієї вікової групи і в той період соціальної динаміки, які є предметом уваги й нашого дисертаційного дослідження.

Цінними для нас є запропоновані науковцем цілісне бачення сутності та структури історичної свідомості як форми суспільної свідомості й ретроспективна аналітика закономірностей її трансформації відповідно до певних історичних епох та етапів. Привертає увагу й перспективний дискурс означеної проблеми, орієнтований на пропозиції щодо створення сприятливих умов для розвитку інноваційних потенцій молоді з метою розбудови демократичної української держави, громадянського суспільства, формування національної ідеї на перетині особистих і державних інтересів, зокрема завдяки формуванню у молоді історичної свідомості.

Значну увагу в дисертації приділено процесу формування людської особистості засобами освіти, у результаті чого й відбувається «засвоєння нею соціальних ролей суспільного та власного історичного досвіду» [18, с. 71]. Чільне місце в цьому процесі належить взаємовпливам людини і суспільства, коли не лише соціум формує особистість, а й особистість своєю діяльністю – суспільство. Послугуючись термінологією нашого дисертаційного дослідження, це і становить процес обопільної адаптації особистості до соціуму й водночас соціуму – до особистості. Суголосно ідеям нашої дисертації звучать висновки В.

Вашкевича щодо мети освітнього процесу, яка полягає у формуванні високоосвіченої, високоморальної особистості фахівця –

продовжувача найкращих традицій свого народу [18, с. 71]. Ми погоджуємося з автором дисертації щодо недоцільності будь-яких форм освітнього чи виховного редукціонізму, що спотворюють цю мету, руйнують сам «дух» університетської освіти.

Розглядає В. Вашкевич і дезадаптаційні процеси в молодіжному середовищі, детерміновані безробіттям, диспропорціями і браком чітких механізмів регулювання на ринку праці, її оплати, реального становища висококваліфікованих спеціалістів та ін. Рішуче негативними наслідками цієї дезадаптованості стає девіантна поведінка, різноманітні форми хворобливої залежності тощо [18, с. 159]. Цим негативним явищам сприяє відсутність у трансформаційному суспільстві чітких норм, критеріїв моралі й поведінки, що й ускладнює процеси самовизначення молоді, спричиняючи у молодіжному середовищі такі негативні тенденції, як цинізм, агресивність, грубість, жорстокість та ін. [18, с. 165]. Науковець справедливо вважає, що суспільство у стані трансформації потребує людей визначеною громадянською позицією, спроможних активно впливати на поступальний розвиток держави [19, с. 13].

Утім, служіння людей державі, а держави – людям має бути обопільним, оскільки розрив у цінностях – державних та особистих, масових і духовних – спотворює внутрішній світ молоді. Це має негативні наслідки у проявах гострого індивідуалізму, прагматизму, які проникають у всі сфери життя і міжособистісного спілкування. Справді, процес соціалізації молоді є водночас процесом її соціальної самореалізації. Одним з етапів соціалізації є адаптація, яка у сучасному світі має специфічні ознаки, обумовлені кризою трансформації, що ускладнює процеси соціалізації [19, с. 75].

Цілком погоджуємося з В. Вашкевичем, що за таких складних непередбачуваних обставин професійна самореалізація набуває форми меркантилізму, коли визначальними чинниками під час вибору фаху, роботи постають розмір оплати праці, зручний графік роботи, тривала відпустка тощо. Поза усіляким сумнівом, кризові стани у суспільстві мають бути мінімізовані, інакше історичний досвід минулого не матиме ніякого позитивного значення для



молоді в умовах зтяжної соціальної кризи і складних соціальних умов, пов'язаних з боротьбою за виживання [19, с. 42; 57].

За сприятливих умов суспільну та історичну місію молоді складно переоцінити, вона полягає не лише у відтворенні соціальної структури відносин і культурно-історичної традиції, але й у їхньому активному вдосконаленні [18, с. 208].

Низку важливих для нашої роботи питань піднято в колективній монографії під редакцією М. Михальченка «Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді», а також в інших роботах цього знаного українського науковця. В них осмислюється сутність, закономірності, стадіальність соціалізації молодого покоління з акцентом на інституціональних аспектах цієї проблеми. Здійснено рецепцію проблем формування фахівця в добу інформаційного суспільства з урахуванням факторів глокалізації, мультикультуралізму, численних культурно-цивілізаційних і геополітичних чинників впливу на освітню сферу [20].

Детальна аналітика глобальних тенденцій у вищій освіті міститься у працях П. Сауха. Його творчі здобутки присвячено низці питань, які стосуються динаміки трансформацій освітянських стратегій, синергії освіти і науки, перспектив розвитку суспільства знань, шляхів адаптації освітнього простору до вимог ринку праці, форм прояву глобалізації в молодіжному середовищі, способів поєднання освітньої і виховної складових у повсякденній освітній діяльності, механізмів професіоналізації підготовки кадрів. Досить ретельно П. Саух аналізує різноманітні культурно-цивілізаційні моделі освіти, поширені у сучасному світі. Особливо пильно він досліджує актуальний стан, переваги і вади, й відповідно, – способи виходу з кризи й перспективи української освіти [94; 95; 96; 97; 98; 99; 100].

Як переконливо доводить науковець, сучасне трансформаційне суспільство позначене кризовим станом усіх сфер життєдіяльності людини, що покладає на особу відповідальність за власне самовизначення, оскільки в соціумі зруйновано моделі й траєкторії інтеграції людини в соціальне середовище, що провокує некритичне засвоєння далеко не найкращих зразків ціннісних моделей масової

культури. Водночас «парадоксальність нинішньої соціальної й індивідуальної ситуації полягає в тому, що процес самовизначення людини детермінується соціальними чинниками, що, з одного боку стандартизують її поведінку, з іншого, – створюють умови для невичерпних форм її самореалізації», покладаючи на людину повну відповідальність за власну долю [96, с. 168-174]. Відповідно, одним із напрямів освіти у наш час є її спрямованість на «становлення соціально компетентної (адаптованої та мобільної) особистості» [9, с. 186], що передбачає розвиток низки особистісних якостей, когерентних «викликам» сьогодення.

Проблеми формування особистості в сучасних непростих економічних, політичних (геополітичних) і духовних умовах розглядає М. Козловець у монографічному дослідженні «Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації». Він наполягає, що формування самоідентичності особистості пов'язане із соціокультурними впливами, які здійснюються у трьох основних аспектах: генетичному, пов'язаному з виникненням певної ідентичності та її становленням; структурному, що визначає співвідношення ознак ідентичності та їх змістове наповнення; функціональному, пов'язаному з формами реалізації ідентичності [58, с. 55]. Позиція, обґрунтована М. Козловцем, важлива для нашого дослідження, оскільки нагадує нам про складність і багатоаспектність проблеми формування особистості студента, що обумовлює необхідність врахування багатьох різнопланових чинників цього процесу.

В. Кремень у роботі «Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати» також розглядає питання демократизації системи освіти в Україні, її переорієнтацію з державних інтересів на індивідуально-людські. В іншій роботі цього автора, «Освіта і наука України: Шляхи модернізації: Факти, роздуми, перспективи», звертається увага на те, що продукування знань випереджає процес зміни поколінь. Тобто існує необхідність оновлення змісту освіти, якісної структуризації традиційного знання й інноваційного з метою формування сучасного покоління фахівців. А в монографіях «Філософія людиноцентризму в освітньому просторі» та «Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору» В. Кремень стверджує, що сучасна освітня

парадигма повинна ґрунтуватися на гуманістичних засадах, відповідно до яких передбачається виявлення і розвиток найкращих якостей майбутнього фахівця і його особистісної сфери [60].

Методологічне значення для нашого дослідження має науковий доробок Н. Іщук, викладений у працях науковиці, з-поміж яких виокремимо присвячені таким актуальним для нас питанням: соціальної адаптації теоретичних систем і соціальних інститутів до існування в умовах суспільних трансформацій [40, 50; 51], аналітиці феноменів сучасного суспільства [44; 45; 46; 49; 52] специфіці формування особистості сучасної людини [43; 47], закономірностям формування трайбалістської соціальності [41; 42].

Концептуальними для нашої дисертації є ідеї Н. Іщук, що стосуються специфіки адаптаційних (адаптивних) процесів у сучасному суспільстві, впливу новітніх феноменів на формування ціннісного і когнітивного профілю особистості сучасної людини і функціонального форматування соціальних інститутів, осмислення тенденцій горизонталізації діяльності соціальних структур і принципів міжособистісної взаємодії. Також у нашій роботі ми спираємося на такі пов'язані між собою концепти Н. Іщук, як «тепла соціальність» і «покоління проксі», а також на низку ідей, що прояснюють ймовірні напрями подальших трансформацій соціальності, у тому числі в дискурсі освітньої сфери суспільства.

Н. Бойченко у дисертаційній роботі, присвяченій етичним цінностям сучасної університетської освіти [14], а також у монографії «Сучасний університет: ціннісно-етичний вимір» [15] здійснює ґрунтовний аналіз етичних цінностей сучасної університетської освіти. Осереддям наукового інтересу авторки згаданої дисертації виступає співвідношення фактичності та контрфактичності у контексті проблеми цінностей та функціонування академічних та не-освітніх університетських спільнот, зокрема теми освітньої комунікації, ідентичності, рівності та нерівності в освіті, ціннісних підстав створення етичного кодексу викладача вищої школи, університетської автономії, толерантності та якості освіти. Науковиця цілком обґрунтовано доводить, що на зміну парадигмі розвитку педагогічної діяльності має прийти парадигма підтримання освітньої комунікації,

тому організація освітньої комунікації має бути дуже чутливою щодо запитів головного реципієнта освітніх послуг – студента [14, с. 83-84].

Університетська освіта повинна вибудовуватися на взаємоузгодженні інтересів, запитів, потреб кожної зі сторін освітнього процесу, має ґрунтуватися на спільній морально-етичній складовій: етосі професійної діяльності, етосі академічної спільноти, які, поза усіляким сумнівом, сприяють навчанню і надають знанням компоненті освітнього процесу упорядкованого, системного, цілісного характеру.

Проблема інтеграції особистості в суспільство, яке перебуває у стані кризи соціальності, та роль освіти у цьому процесі М. Лукашенко розглядає в окремих статтях та дисертації, присвяченій дослідженню трансформацій соціальності [62, с. 210-213]. Так, на думку дослідниці, характеристики особистості та соціальних зв'язків тісно пов'язані із соціальністю – феноменом, який відображає не лише властивості суспільства, а й його інтегруючу соціальну культурно-історичну реальність та визначені нею смисли. В інформаційному суспільстві, яке одночасно часто є індивідуалізованим, мережевим, прямого доступу, втрачається ієрархічність та структурованість освіти, належність знань. У попередні біфуркаційні періоди атомізації та криз соціальних інституцій соціалізація студентів відбувалась за принципом розміщення індивідів у відповідних соціальних матрицях, а їх інтеграція – завдяки поширенню нових цінностей чи нової ідеології. Самі ж заклади освіти виконували соціальне замовлення, руйнуючи одні спільноти та створюючи нові [62, с. 211]. У сучасних реаліях дедалі більша кількість закладів освіти перестають бути основними «виконавцями державного замовлення соціальної інтеграції молоді “встановленого зразка” для відповідного року “виготовлення”, втрачають статус колиски соціальності, функцію її плекання» [63, с. 140].

Новітні форми соціальності М. Лукашенко пов'язує з мережею Інтернет, коли соціалізація відбувається одночасно в онлайн- та офлайн-реальності в умовах їхньої конвергенції, але при цьому «я» перетворюється на низку тимчасових ідентичностей, формуючи суспільство без цієї ідентичності [63, с. 18]. М.

Лукашенко окрім віртуальної соціальності та соціальності віртуальної реальності виокремлює протосоціальність віртуальної реальності, соціальність реальної віртуальності та постсоціальність у віртуальній реальності. Під протосоціальністю віртуальної реальності розуміється проміжний стан організації соціальності віртуальної реальності, коли виникають і квазіцентри нових спільнот, і мережі зі своєю етикою, правилами, смислами. Соціальність реальної віртуальності, «розглядається як реалізація в реальності, у т. ч. доповненій, змінених, посилених у віртуальному світі суспільних смислів з метою трансформаційного впливу на соціум», а постсоціальність у віртуальній реальності є новою стратегією «зникнення соціальності через реалізацію соціальних потреб у Мережі, світі віртуальних ігор, набуття множинних віртуальних ідентичностей без побудови суспільних зв'язків та їхнього наповнення індивідуальним досвідом» [63, с. 18].

У таких умовах університет та спілкування студентів і викладачів розглядаються з позиції змішання паноптикумних ролей спостерігачів, коли всі спостерігають за усіма. Власне, зміна властивостей зв'язків між викладачами та студентами за принципом циркулярної каузальності є одночасно причиною та наслідком зміни властивостей соціальних зв'язків у сучасному суспільстві.

О. Навроцький у монографії «Вища школа України в умовах трансформації суспільства» [76] веде мову про формування неповторної сутності людини як особистості та фахівця завдяки застосуванню індивідуальних підходів, униканню калькування в освіті, звертає увагу на оновлення змісту навчання, застосування в освіті нових ефективних методик.

Про модернізацію української освіти, її інтеграцію в європейський простір і конкурентноспроможність ведуть мову О. Дубасенюк, Н. Сидорчук та інші автори колективної монографії «Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект» (2008 р.) [72].

У монографії вітчизняних науковців Б. Нагорного, М. Яковенка та А. Яковенка «Студентство і сучасність» (2005 р.) йдеться про проблеми становлення

ціннісно-світоглядної системи сучасного студентства та його ціннісно-сміслових трансформацій. Аналізуються мотиви випускників шкіл щодо вступу у навчальний заклад вищої освіти, мотивації студентів до навчальної діяльності, здатності адаптації до умов соціального середовища, зокрема вимог на ринку праці [77].

Н. Щербакова у дисертації «Трансформація ціннісних орієнтацій сучасної української молоді: соціально-філософський аналіз» висвітлює низку соціально-економічних, соціально-політичних і соціокультурних факторів, які вплинули на формування ціннісних орієнтацій молоді і спричинили дроблення українського соціуму, а також перманентні кризи, що розхитують українське суспільство. Специфіку цих впливів авторка дисертації систематизує через їхній хвилеподібний характер, виокремлюючи три хвилі та описуючи специфіку кожної з них: від мінімізації соціальних змін і відсутності масштабних конфліктів у насильницьких формах від 1991 р. до «Революції Гідності» (кін. 2013 – поч. 2014 р.). Ці хвилі авторка розглядає в дискурсах евномії й аномії.

Якщо першу вона визначає «станом творчим, таким, що здатний долати ціннісний хаос та створювати нові орієнтири соціальної поведінки» [115, с. 35], впорядковуючи соціальний простір і згуртовуючи суспільство на основі гуманістичних та конструктивних цінностей, то другу – як стан, що спричиняє руйнівний вплив на суспільства [115, с. 34-35; 37]. Цілком слушними є висновки Н. Щербакової щодо наявної нині ще більш відчутної дезінтеграції українського суспільства через витіснення вищих цінностей та ідеалів утилітарними й прагматичними орієнтаціями [115, с. 104].

У дисертації С. Капустіна «Суспільний та освітній дискурс світогляду молоді в суспільстві стрімких змін» проведено, так би мовити, ревізію категорії «світогляд» з огляду на нову культурно-цивілізаційну ситуацію, що склалася в сучасному інформаційно-глобалізованому світі. Через традиційну схему тлумачення категорії світогляду обґрунтовується гіпотеза щодо глибинного потенціалу освіти всебічно сприяти підготовці молоді до усвідомлення надскладних явищ і тенденцій, що динамічно розгортаються в сучасному світі [53]

].

У дисертації В. Давиденка «Трансформація маргінальних спільнот в умовах глобалізації: соціально філософський аналіз» [28] систематизовано й обґрунтовано соціально-економічні чинники утворення маргінесу на прикладі міжнародного розподілу суспільних благ, отриманих у процесі інтернаціоналізації економіки. Висвітлюється специфіка «маргінального стрибка» спільноти з позицій створення належних соціально-економічних, політичних і духовних умов для цього «стрибка». Розглянуто основні, пов'язані з освітньою складовою детермінанти «маргінального стрибка» для України, серед яких такі: а) примат фундаментальної науки над прикладними; б) готовність суспільства позитивно сприйняти економічну парадигму інноваційного розвитку; в) потенціал для взаємодії з розвиненими спільнотами у боротьбі із глобальними кризами (продовольчою, енергетичною та екологічною тощо); г) наявність необхідного ресурсу «людського капіталу» [28, с. 4; 13].

У монографії Е. Балашова «Метакогнітивний моніторинг саморегульованого навчання студентів» наголошується, що нинішні суспільні трансформації обумовлюють зростання суспільної потреби підготовки студентів не лише як кваліфікованих фахівців, але і як свідомих високоморальних особистостей. Автор названої монографії вважає, що незалежна навчальна діяльність студентів є одним з найголовніших чинників, що ведуть до оволодіння різними рівнями ключових компетентностей. І тут важливою умовою є саморегулювання освітнього середовища, що й забезпечує стійкість, рівновагу та стабілізацію системи, в якій перебуває особистість [5, с. 73-106; 398-418].

З огляду на вкоріненість проблеми формування особистості у глибину століть заслуговує на увагу низка робіт, присвячених культурно-історичній та цивілізаційній аналітиці проблеми формування особистості студента, а також науковому передбаченню можливих конфігурацій розвитку особистості студента у майбутньому. З-поміж них відмітимо праці українських і зарубіжних авторів Є. Бистрицького, А. Єрмоленка, М. Кастельса, Н. Лумана, В. Ляха, Г. Маркузе, М. Маклюєна, Х. Ортеги-і-Гассета, М. Поповича, О. Тоффлера, Ф. Фукуями, В.

Франкла, Е. Фромма та інших.

Філософському переосмисленню змісту вищої освіти в умовах реалій сучасного суспільства, ретроспективі та перспективі розвитку європейської університетської освіти присвячені дослідження таких зарубіжних і українських філософів і науковців, як Л. Волосникова, Л. Горбунова, Р. Дорохіна, П. Кралюк, С. Рижаківа, І. Васильєва, О. Вячеславова та інших.

Попри те, що проблеми особистості в сучасних умовах, зокрема й особистості студента, були розглянуті у різноманітній літературі (філософській, соціологічній, психологічній, педагогічній), все ж існує потреба комплексного розгляду соціально-філософських питань формування особистості студента в нинішніх реаліях. Тим паче, що перманентно виникають парадигмальні виклики і інновації, які помітно впливають на всі сфери суспільного буття, в т.ч. й на освітню сферу.

## **1.2. Понятійно-термінологічний апарат та методи соціально-філософського дослідження особистості студента.**

Багатоманітність досліджуваної проблематики і прагнення всебічного осмислення соціально-філософських аспектів формування особистості сучасного студента потребує низки взаємопов'язаних методологічних підходів. У межах дослідження будемо використовувати такі з них: синергетичний, культурно-історичний, феноменологічний; методологічні принципи проксеміки.

*Синергетичний підхід* адекватний завданню вивчення особистості студента в контексті його залучення в соціальну спільноту студентства, а цієї спільноти – у соціальну структуру суспільства. Особистість студента розглядається з огляду на її належність до складної ієрархізованої цілісної динамічної системи вищої освіти, яка зазнає трансформаційних впливів економічної, політичної, духовної сфер суспільного буття. Синергетичний підхід дозволяє виділити систему елементів і структурно-функціональних зв'язків, актуальних для всіх рівнів освіти і виховання студентів ЗВО. Плідним є цей підхід у контексті дослідження реляцій «студентське середовище – суспільство», з урахуванням відтворення соціальної структури, забезпечення її оптимального розвитку і стабільності.



Окрім цього, він дозволяє дослідити системоутворювальні фактори формування особистості студента зважаючи на його взаємодію із соціальним мікро- і макросередовищем, а також окреслити основні способи і динаміку наступної інтеграції фахівця у виробничу і стратифікаційну сфери суспільства. Його плідність поширюється й на дослідження процесів освіти дорослих як одного з елементів системи неперервного навчання. Насамкінець його методологічна плідність екстраполюється на з'ясування внутрішніх зв'язків і залежностей між адаптаційними та дезадаптаційними процесами професійної соціалізації у студентському середовищі.

Завдяки принципам синергетики нами обґрунтовано не-лінійність і поліваріантність адаптивних практик пристосування до соціальної реальності.

Загальновідомо, що до властивостей синергетичних систем належать відкритість, цілісність, стійкість структури, самоорганізація, саморозвиток, флуктуаційність, імовірнісність, біфуркаційність, атракторність, фрактальність, нададитивність (системний «ефект додавання», коли елементи в системі, тобто в координації з іншими її елементами, поведуться зовсім інакше, ніж коли вони незалежні: принцип «ціле більше частин») [70, с. 41-42, 46].

Формування особистості студента є складним нелінійним процесом, що містить множину передбачуваних і непередбачуваних факторів, особистісних інтенцій та інтерпретацій, створюючи поле для формування багатовимірних динамічних життєвих стратегій, які попри свою гнучкість є виявом й утвердженням ціннісного профілю особистості.

Залучення цього підходу до нашого дослідження обумовлено не тільки його традиційними перевагами, але й новітніми тенденціями у системі вищої освіти. У першому випадку синергетичний підхід сприяє виявленню функціональних зв'язків педагогічних систем освіти студентів ЗВО з позицій здатності учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання власної багатоваріантної діяльності. Він створює адекватне методологічне тло для «розгляду цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-

професійного розвитку дорослої людини» [30, с. 163].

Наприклад, освіта дорослих постає як система з життєвим циклом від однієї точки біфуркації (критичний момент невизначеності майбутнього розвитку, точка розгалуження можливих шляхів еволюції системи) до іншої. Повсюдно (змістовно і процесуально) процес здобуття освіти супроводжується поєднанням суміжних, взаємопов'язаних систем: викладання – навчання; освіта – самоосвіта; виховання – самовиховання; навчання-робота тощо. За таких умов актуалізуються не лише точки біфуркації розвитку і саморозвитку, а й (у контексті дедалі більш помітних тенденцій суміщення здобувачами вищої освіти навчання у ЗВО і роботи за фахом) навчальної і трудової діяльності, коли молода людина формально є студентом, насправді ж – фахівцем-початківцем.

Методологія синергетики цінна тим, що передбачає процес якісного підвищення потенційних можливостей системи, її переходу від фази розвитку до саморозвитку, саморегуляції, самоускладнення [70, с. 35]. Головна теза синергетики апелює до можливості розвитку складних систем не лише в напрямі до безладу (хаосу), але й у протилежному напрямі – до самоорганізації і самоускладнення, що й спостерігається в освітній сфері інформаційного суспільства. Фактично інформаційне суспільство постало перед викликом, описаним фундатором синергетики Г. Хакеном, який вбачав її потенціал у можливості «знайти загальні уніфікуючі ідеї і принципи, що дозволять впоратися з настільки величезним обсягом інформації» [110]. Перед системою сучасної освіти постає завдання невпинного розвитку творчих можливостей людини щодо інтеграції різноманітних способів опанування світу, його вільного усвідомлення та якісного перетворення.

У контексті дослідження адаптивних процесів у системі вищої освіти актуалізується положення синергетики про дисипативну систему, яка підтримується за рахунок постійного обміну системи із середовищем, передбачає наявність адаптивних практик, які й підтримують життєвість системи. Певна кількість таких систем утворює певну соціальну організацію (корпорацію), наприклад університет. У контексті посилення децентралізаційних процесів в

освіті та автономії вишів, що зростає, методологічно плідним є положення синергетики про атрактори. Згідно з ним унаслідок численних складних процесів самоорганізації утворюються корпоративні системи різних рангів і відбувається вибудовування ієрархічної дисипативної структури. Утім, поперемінно така система переживає процеси ієрархізації (прості атрактори) і деієрархізації (дивні атрактори). Виникнення і вектор впливу дивних атракторів – непрогнозований і хаотичний. Повсюдно він містить низку біфуркацій і флуктацій, що уможлиблює зигзагоподібну траєкторію розвитку університетів, коли поперемінно прогрес межує з регресом. Утім, на певному етапі зигзаподібність нівелюється і система досягає точки неповернення – якісно нового стану. У такий спосіб через цей підхід досить вдало і усебічно пояснюються не тільки децентралізаційні, а й інші інноваційні процеси в освіті.

Важливо й те, що виявами синергетичних процесів у ЗВО є самоорганізація у студентському середовищі, що виявляється в навчальній, науковій, виробничій (працевлаштування), оздоровчій, дозвільній тощо сферах життя студентства. Здебільшого на засадах синергетики функціонують як формальні органи студентського самоврядування, наприклад студентський парламент, так і неформальні спільноти, що репрезентують самостійні, переважно спонтанні дії неформальних груп молоді, які розширюють і закріплюють ресурси групової ідентичності. Як перші, так і другі групи відіграють значну роль у процесах адаптації молодих людей до соціальної ролі студента.

Рецепція ціннісного профілю сучасного студентства актуалізує звернення до методологічних засобів герменевтики. Завдяки ним досліджено інтерпретуючий і самоінтерпретуючий аспекти соціальних практик молоді.

**Феноменологічний підхід** є адекватним для виокремлення певної сукупності феноменів, які становлять сутність соціальної спільноти студентства. Він дозволяє вивести загальні характеристики окремих феноменів, які екстраполюються на конкретну культурно-історичну ситуацію з урахуванням соціально-економічних, політичних і духовних контекстів. Цей підхід відповідно

до поглядів «батька феноменології» Е. Гуссерля вивчає структури свідомості та явища, що в ній відбуваються, з позицій «першої особи». Однак структури свідомості та явища вивчаються не так, як вони постають, зокрема, для розкриття соціальної й культурної ситуації, в якій перебуває сучасний студент. Плідним є застосування феноменологічного підходу й при розгляді проблем соціальних трансформацій та трансформації культури, вказуючи на кризові явища в соціумі, що знайшло вияв у «кризі раціоналізму» й намаганні особистості вийти за межі світу, її зануренні в «життєвий світ», котрий є першоджерелом будь-якої проблематики й рефлексії [26, с. 61-94; 25, с. 134-149].

У процесі зіставлення різних концепцій формування особистості студента застосовано **культурно-історичний підхід** і метод компаративного аналізу. Це дозволило дослідити основні історичні етапи формування спільноти студентства як соціального феномена в контексті суспільних трансформацій, властивих тій чи тій історичній епосі. Культурно-історичний підхід доповнено принципом історизму, що передбачає послідовність вивчення окреслених проблем.

Дослідження сучасного етапу адаптації особистості студента до суспільних змін актуалізує залучення **методологічних принципів проксеміки**. Під проксемікою (proxemus – близькість) маємо на увазі методологічну парадигму трайбалізму (неотрайбалізму), запропоновану М. Маффесолі, якій досить переконливо обґрунтував занепад індивідуалізму в постмодерному суспільстві, стверджуючи, що наразі його місце зайнято трайбалізмом (корпоративізмом), який виступає антитезою не лише індивідуалізму, а й універсальній соціальності попередніх епох [68, с. 26].

Сутність трайбалізму М. Маффесолі пояснює через феномен «колективної інтерференції». Завдяки їй відбуваються процеси групового єднання [68, С. 188]: акцентованості на повсякденному, теперішньому моменті та людях, які перебувають поруч і складають близьке оточення людини. Проксеміка наполягає на втраті традиційними соціальними інститутами своєї значущості для молодших поколінь і відродженні заснованої на емоційній близькості квазіплемінної

соціальності. По суті це покоління, що поєднується «спільністю долі та спільнотою долі» [68, с. 40] живе у вимірі тут-і-зараз, надаючи перевагу поступальному руху вперед – інгресу (*ingress*), а не прогресу (*progressa*), простіше кажучи, вимірюючи цінність власного життя не стільки досягнутими цілями, скільки атмосферою, естетичною (чуттєвою) палітрою існування.

Ці ідеї проксеміки значущі в контексті проблеми формування етосу і габітусу майбутнього професіонала в умовах дистанційної освіти. Зокрема, проксеміка наполягає на атрибутивній значущості безпосереднього спілкування і спільного простору (реального чи символічного) для їхнього формування. Безпосередність контактів і навіть фізичний контакт (у термінології М. Маффесолі – «пунктирна соціальність») закладає основу естетичного (чуттєвого), а потім етичного ставлення до Іншого, конституюючи етос групи.

Категоріальний і понятійний апарат нашого дослідження є досить містким, розгалуженим і, подекуди, міждисциплінарним і трансдисциплінарним. Опорними концептами, категоріями і поняттями нашого дослідження є такі: особистість студента, соціальна адаптація, суспільна трансформація.

Концепт «*особистість студента*» не є усталеним в сучасному філософському знанні, тому зазвичай його уточнюють через звернення до родової щодо нього категорії «особистість», актуалізуючи аналогічні методологічні підходи, що визнаються валідними щодо проблеми особистості студента.

У найбільш загальному вигляді особистість – це людина як суб'єкт суспільного життя, а також власних сил, здібностей, потреб, інтересів та прагнень. Стисліше – це соціально й духовно розвинена людина. Загальновідомо, що в гуманітаристиці категорія особистості найперше тлумачиться засобами герменевтики, у контексті терміну персона (від. лат. *persona* – маска, роль актора), у дискурсі зверненої до зовнішнього, соціального виміру людської істоти. У цьому ключі особистість є дечим інакшим порівняно з більш інтимними рівнями людської істоти: її Самістю і індивідуальністю, інтроспективними проявами людини, невіддільними від її внутрішнього буття.

Не випадково серед характеристик особистісного буття вирізняють унікальність та відкритість; що реалізуються в самопізнанні та самотворенні людини та об'єктивується в артефактах культури і практиках трансцендентування щодо умов соціального життя [108, с. 457]. Особистість виступає цілісною, індивідуалізованою системою соціально значущих властивостей людини (інтересів, потреб, здібностей), котрі формуються у процесі становлення конкретно-історичних видів діяльності відповідно до умов життя суспільства [102, с. 204]. Буття особистості передбачає таку якість особи, яка дає їй змогу самій продукувати цілі, спрямування, принципи своєї поведінки, формувати життєві ідеали та цінності із безумовною й усвідомленою індивідуальною ідентифікацією. Водночас особистість є «суб'єктом свідомої продуктивної діяльності та суспільної поведінки, більш точно, індивідом із соціально обумовленою системою психічних властивостей, що формується та виявляється у діяльності, спілкуванні та опосередковує, регулює взаємодію людини з навколишнім світом» [93, с. 25].

Діалектика індивідуального і соціального у генезі особистісного буття не викликає сумніву. В соціальній антропології ХХ ст. це відобразилося у двох теоретичних системах, що пропонували протилежні підходи до розв'язання цієї проблеми: соціалізації і самореалізації. Концепція *соціалізації* тлумачить особистість як індивіда, який приймає форми й стандарти функціонування соціальної системи та наполягає на необхідності адаптації особистості до вимог суспільства. Концепція *самореалізації* (самоактуалізації, самодетермінації) абсолютизує суб'єктивність індивідуальної людини, обґрунтовуючи вирішальне значення внутрішніх ресурсів порівняно з деіндивідуалізованими соціальними структурами.

Практична діяльність вважається локусом формування особистості, в якому відбувається поєднання самореалізації та соціалізації, словом, входження її як унікального буття в суспільні відносини. Її формування відбувається у процесі практично-перетворювальної й духовної діяльності відповідно до конкретних історичних умов її існування і розвитку. Лінія напруги особистісного розвитку проходить крізь полюси соціальних настанов і особистісних пошуків, духовних

запитів, що можуть виходити за межі усталених соціальних норм і конформістських способів досягнення та інтеграції в соціальне життя.

Процесуальність формування особистості вдало пояснюється через парадигму соціальних інтеракцій, які здійснюються не спорадично і фрагментарно, а перманентно і процесуально, створюючи цілісну тканину особистісного життя.

Водночас особистість постає одиничним і унікальним атомом суспільства, зорієнтованим на реалізацію індивідуального способу самоздійснення у контексті різноманітних форм соціального буття. Тому релевантним сучасній персонології є як якісне, так і системне розуміння особистості. У першому випадку – у розумінні «сукупності властивих окремій людині особистісно-створюючих якостей або ознак, що виникли в соціальному процесі, у результаті взаємодії людей між собою як об'єктів і суб'єктів суспільних відносин» [23, с. 182], у другому – з позицій «системи, що самоорганізовується та цілеспрямовується, “частинки” суспільства, генеральною функцією якої є здійснення індивідуального способу суспільного буття» [29, с. 37]. У загальному вигляді теоретична модель особистості має обриси триланкової структури (інтра-, інтер- і метаіндивідуальної репрезентації), яка розвивається в спілкуванні та спільній діяльності й нею опосередковується [69].

У контексті проблематики нашого дисертаційного дослідження й, особливо, залучення до обґрунтування його положень методологічних принципів проксеміки (М. Маф фесолі) важливими є поняття соціального статусу і соціальної ролі особистості. Деталізуємо: людина як особистість має індивідуальний соціальний статус, що визначається функціонуючою в цьому суспільстві системою цінностей. Під соціальним статусом розуміють окреме, притаманне конкретному індивіду місце в соціальній структурі суспільства, що передбачає певний тезаурус соціально легітимізованих прав і обов'язків індивіда.

Соціальний статус реалізується через сукупність соціальних ролей, більшість з яких є ізоморфними (пов'язаними між собою) за прагматичними, а інколи й екзистенційними характеристиками. Зокрема, в повсякденному житті вона здатна поєднувати в собі соціальні ролі батька, сина, учителя, студента, мешканця певного населеного пункту, члена громадської організації чи неформального

об'єднання, поперемінно (інколи протягом стислого періоду часу) переключаючи реєстри цих ролей. Людина на особистісному плані не може повністю ізолювати одну роль від іншої. Утім, різні ролі мають для людини різну значущість. Кожна з них реалізується в певній соціальній групі: мікросоціальній (наприклад, сім'я, друзі, закохані), локальній (працівники установи, певної галузі тощо), макросоціальній – демографічні об'єднання, етнічні об'єднання нації, народності тощо.

Основні атрибути і методологічні підходи до проблеми особистості людини вдало екстраполюються на проблему особистості студента.

Актуальним є насамперед *діяльнісний* підхід. Відповідно до нього групова діяльність виступає провідним засобом соціалізації індивіда, у процесі якого формується система реляцій до світу як об'єкта суб'єктивних перетворень, а також до інших людей з позицій співучасті у цих процесах (партнерство, конкуренція, нейтральність). У процесі діяльності не лише кристалізуються вимоги індивіда до інших і суспільства, а й визначаються його соціальні ролі і форми соціальної ідентифікації. Для особистості студента провідною формою діяльності є навчання – оволодіння знанням, що полягає у спроможності засвоювати інформацію і перетворювати її на особистісне знання. У цьому випадку переважно йдеться про когнітивні стилі та рівні інтелектуальних здібностей особистості тощо. Щодо особистості студента, то йдеться насамперед про професійну соціалізацію, або стійку (концептуальну) соціалізацію, яка виступає вторинною соціалізацією людини і завершує процес повноцінного входження суб'єкта у простір соціального буття.

З огляду на посилення інтеграційних процесів між освітнім та науковим середовищем і появою та розвитком науково-навчальних ЗВО коректною є спроба ідентифікації представників студентства (принаймні певної їх частини) *через належність до суб'єктів наукової діяльності*, відмінної від навчання. У випадку залучення студентів до наукових проектів йдеться про створення частково нового чи принципово нового знання, тобто наукову творчість, а по суті, про інкорпорацію особистості студента до наукового співтовариства. Як і у випадку



навчальної діяльності, йдеться не лише про когнітивну компоненту особистості, а й залученість молодшої людини до пізнавальних мереж з урахуванням фактора індивідуально акцентованого ідеогенезу. Також наукова діяльність розширює комунікативний простір студентства за рахунок двох категорій людей: односторонців та «опонентного кола», людей, готових до заперечення і навіть конфронтації з приводу тієї чи іншої наукової думки чи ідеї [87, с. 75].

Не менш важливим є *комунікативний підхід до проблеми особистості студента*. В його основу покладено ідею належності студента до певної комунікативної спільноти, що передбачає його існування в діалогічному просторі та принципову відкритість до буття Іншого, не лише у процесі професійної соціалізації, а й неформального міжособистісного спілкування. У цьому випадку провідними компетентностями студента виступають такі: спроможність індивіда інтегруватися у студентську групу, сприймати і встановлювати габітуальні зразки комунікації (діалогу-дистанції) з професорсько-викладацьким складом та адміністрацією університету, інтегруватися до академічного і громадського життя ЗВО.

У кожному із цих випадків йдеться про соціальний та емоційний інтелект, спроможність сприйняти і розділити, або принаймні толерувати до норм і цінностей Іншого. Серед інших атрибутів комунікативної компетентності студента виділимо такі: вміння усвідомлювати власні дії в будь-яких, в тому числі стресових, умовах (наприклад, під час іспитів); вміння ефективно вирішувати професійні та життєві проблеми, що виникають протягом навчання; спроможність узгоджувати власні інтереси з інтересами колективу, не поступаючись власними принципами й водночас не порушуючи норми корпоративної етики.

Підсумовуючи, відмітимо поліваріантність, плюральність і відкритість поглядів щодо проблеми особистості студента, притаманні різним галузям філософського і наукового знання. За основу візьмемо *таке визначення особистості студента*: студент – це індивід, що перебуває на етапі первинної професійної соціалізації та інтегрує соціальні атрибути, з одного боку, особистості, а з другого, учня і професіонала. Це особа, яка засвоює спеціальні,

загальноосвітні, духовні (моральні, естетичні, соціальні) знання, здійснюючи це невід'ємно від світогляду й особистісних цінностей, набутих у процесі попередньої соціалізації.

Щодо наступного ключового поняття нашої дисертації – *соціальної адаптації*, то серед представників різних галузей філософського знання немає єдиної думки щодо природи і сутності цього феномену. Найчастіше під соціальною адаптацією (від лат. *adaptation* – пристосування) мають на увазі: 1) процес і результат пристосування людини (групи людей) до умов соціального середовища і водночас часткове пристосування самого середовища до людини (групи людей) з метою співіснування; 2) вид взаємодії особистості (соціальної групи) із соціальним середовищем, під час якої узгоджуються вимоги й очікування її учасників. Власне, механізм соціалізації особистості передбачає формування адекватної системи відносин із соціальними об'єктами, рольову пластичність поведінки, інтеграцію особистості в соціальні групи, діяльність щодо освоєння стабільних соціальних умов, прийняття норм і цінностей нового соціального середовища, форм соціальної взаємодії [35, с. 836].

У спрощеному вигляді (адаптація – сукупність реакцій, яка забезпечує пристосування організму, індивіда, соціальної структури до зміни навколишніх умов. «Процес, під час перебігу якого встановлюється або підтримується пристосованість системи (тобто підтримка її основних параметрів) за зміни умов зовнішнього і внутрішнього середовища, актуалізує взаємовідносини індивіда (особистості) з оточенням» [81, с. 53]. Отже, соціальна адаптація спрямована на збереження й формування оптимального балансу між людиною і навколишнім середовищем [13, с. 75, 123] додамо від себе – мікро-, макро- та метаспільнотами.

Соціальна адаптація передбачає взаємодію особистості або соціальної групи із соціумом, коли узгоджуються вимоги й очікування його учасників. Зовнішні інтеракції, спрямовані на соціальну адаптацію, передбачають узгодження самооцінки і домагань суб'єкта з його можливостями із реальністю соціального середовища [105, с. 11; 106]. Природно і закономірно, що соціальна адаптація є механізмом соціалізації, який дозволяє особистості чи групі активно включатися в

різні структури соціального середовища, оптимізуючи реакції на повторювані у просторі соціальної взаємодії ситуації.

Особливо гостро необхідність соціальної адаптації постає в ситуації набуття індивідом нового соціального статусу (ролі), що й відбувається з молодими людьми, які із соціальної групи «учнівство» переходять до соціальної групи «студентство». У такі кризові моменти активуються засоби адаптації, до яких відносять соціальні стандарти, стереотипи, захисні механізми, необхідні людині для ефективною адаптації [71, с. 111-120]. У випадку набуття молодою людиною соціального статусу «студентство» освіта і виховання і стають засобами соціальною адаптації [54, с. 39].

У дисертаційному дослідженні нами за основу взято синергетичний, так би мовити, суб'єкт-суб'єктний підхід до адаптації, який розглядає її не як пристосування, а як формування особистості в результаті взаємодії із зовнішнім середовищем. Більш точно, за аналогією з підходом до цього феномену, запропонованим Н. Ішук, яка під адаптацією має на увазі нелінійні процеси, унаслідок яких особистість чи соціальний інститут, адаптуючись до суспільства, пристосовує суспільство до себе [50, с. 13]. У кінцевому результаті йдеться про ефект цілісності (емерджентності), коли зіткнення людини із зовнішнім предметним світом запускає колективні кореляції свідомості, унаслідок чого продукуються здібності особистості, які раніше перебували у згорнутому стані. Йдеться не про жорсткі структури підпорядкування, а про самоорганізацію; бівалентні процеси впливу освітнього й більш широко, соціального середовища, на особистість студента і зворотні впливи запитів, потреб, мотивів молодої людини на освітнє середовище. А також не такі очевидні, але глобальніші впливи специфіки освітнього середовища у ЗВО на ринок праці, і навпаки, ринку праці – на освітнє середовище, що в хронологічному та екзистенційному вимірах відтворюється знову і знову. Йдеться про те, що описує Е. Морен, коли складне, латиною *complexus*, буквально означає *те, що зіткане, сплетене разом* [56, с. 13-14], не руйнується суперечностями, а вибудовується та існує завдяки їм.

У найбільш повному вигляді синергетичний підхід до соціальної адаптації в освітньому середовищі виявляється у феномені інклюзивної освіти, що відкидає будь-які форми несприйняття Іншого, пропонуючи гнучкі різноманітні практики його залучення до спільного освітнього простору. Феномен інклюзії має глибоке вкорінення в сучасних соціальних практиках чутливості до Іншого й Іншого, що у глобальному вимірі виражається в розвитку стратегії толерантності, панівної для сучасного цивілізованого світу.

Неадаптивні й дезадаптивні форми ставлення до Іншого й Іншого можуть бути властиві як окремим індивідам, так і соціальним групам і навіть великим спільнотам. У персонологічному ключі розрізняють особистості соціалізовані – адаптовані до умов свого соціального буття; десоціалізовані – девіантні, які відхиляються від основних соціальних вимог (крайні форми цього відхилення – маргінальність) [34, с. 194]. Щодо соціальної групи дезадаптивні практики виражаються в утворенні замкнених ексклюзивних спільнот, коли Інші й Інші визнаються чужими, небезпечними, загрозливими, що легітимізує їх відторгнення домінуючою групою.

Однією із найбільш жорстких форм такого відторгнення є соціальна стигматизація – негативне виокремлення суспільством індивіда чи певної соціальної групи за ознакою, яка не відповідає певним стереотипам, що виражається в рішучому несхваленні поглядів, дій, життєвої позиції тих чи тих індивідів (соціальних груп), унаслідок чого нівелюються їхні попередні й актуальні здобутки, пов'язані з ними адресні позитивні соціальні відгуки [48, с. 188]. Критерії соціальної стигматизації свого часу були запропоновані І.

Гофманом, який класифікував стигми рис характеру, фізичні стигми та стигми групової ідентичності [24], що передбачає значну амплітуду способів виключення особистості із соціуму: від особливостей характеру, поведінки, здоров'я, зовнішності до стигматизації за відмінною груповою ідентичністю – расовою, релігійною, національною, регіональною, стратифікаційною тощо.

*Під соціальною адаптацією студентства ми розуміємо не лінійний процес, що містить розгалуження адаптивних соціальних практик, а отже, є локусом плюралізації життєвих стратегій пристосування до соціальних пертурбацій.*

Вона є амбівалентним процесом актуального пристосування окремих індивідів і соціальних спільнот до реалій сучасного суспільства та водночас здатності студентства у майбутньому пропонувати новітні стратегії суспільного розвитку, які забезпечують якісну трансформацію всього суспільного організму.

У нашому дослідженні ми також будемо послуговуватися концептом «**суспільні трансформації**» (або «**соціальні трансформації**»). У найзагальнішому вимірі під трансформаціями мають на увазі поступове, відносно мирне, але, разом з тим, глибоке й відносно швидке перетворення соціальної природи суспільства, обумовлене насамперед не зовнішніми факторами, а внутрішніми потребами системи [36]. Вони найчастіше стосуються усіх сфер життя суспільства і відбуваються як результат впливу нововведень на традиційні структури, взаємодії різноманітних аспектів модернізації, елементів традиціоналізму і консерватизму [104, с. 395].

У випадку суспільних трансформацій йдеться про якісні зміни в системі, які можуть бути прогресивними чи регресивними або змішаного типу, що не дозволяє характеризувати їх суто з позицій модернізації чи, навпаки, повернення до попередніх зразків (антимодернізм).

Зміни, які зазвичай здійснюються в ненасильницький спосіб, поступово, але докорінно змінюють соціальну систему. Зазвичай вважають, що вони можуть містити елементи й революції, й еволюції, й реформи [57, с. 27], але не тотожні цим типам соціальних змін. Утім, вони, переважно, є штучними, тобто не еволюційними, а раціонально сконструйованими, такими, що зазвичай здійснюються у процесі реформ, які пропонуються і впроваджуються структурами влади й можуть охоплювати окремі сегменти суспільства або весь соціальний організм.

Серед інших рис суспільних трансформацій окремі дослідники називають такі: незворотність, протяжність та глибина аномії, що обумовлюється випереджаючим розпадом старих суспільних інститутів порівняно зі створенням нових; принципова залежність перебігу й результатів процесу від діяльності й поведінки не лише правлячої верхівки, але й масових суспільних груп; слабка керованість і передбачуваність процесу, важлива роль стихійних елементів розвитку, невизначеність його результатів [37, с. 133].

Соціальні трансформації відрізняються від соціального репродукування. Якщо в основі першої, окрім кількісних, спостерігаються й базові якісні зміни, то в основу другої покладено сукупність компенсаторних, адаптивних, гомеостатичних, урівноважувальних або підтримуючих процесів, які в результаті забезпечують пристосування суспільства до умов оточення зі збереженням першого фактично у незмінній формі. Якщо трансформація означає зміну структури та її істотну модифікацію зміну чогось, то репродукція пов'язана із «змінамивсередині чогось» [114, с. 40, 43]. Найчастіше істотні суспільні трансформації відбуваються у результаті системних соціальних криз і охоплюють більшість сфер суспільного буття. Їхня траєкторія може бути складною, а інколи й непередбачуваною, оскільки поєднання закономірних і випадкових змін породжує не лише відхилення, а інколи й реверси щодо первинного вектора цих трансформацій.

Підсумовуючи, означені вище методологічні підходи і понятійний апарат дозволяють усебічно розглянути й проаналізувати соціально-філософські аспекти формування студентської молоді в умовах суспільних трансформацій.

### **Висновки до розділу 1.**

В історії європейської філософської думки обґрунтовані різні ідеї щодо природи, сутності і призначення людини, які віддзеркалюють не просто особистісні авторські позиції, а й духовні ситуації, світоглядні парадигми різних історичних епох, особливості соціально-культурного буття, що опосередковано відтворюються в освітніх моделях кожної історичної доби.

Антична традиція утворила певну парадигму освітніх аспектів соціалізації людської особистості. Освіченість визнавалася атрибутом соціального статусу вільного громадянина; вона, за окремими винятками, була засобом інтеграції до суспільства; домінуючою була парадигма універсального знання; ідея вродженості знання поєднувалася з вимогою особистісного вдосконалення через навчання; привілейованого статусу набуло теоретичне знання; знання переважно абсолютизувалося.

У добу Середньовіччя освіта розвивалася на ґрунті ціннісного знання, у тісному зв'язку з християнською релігією і мораллю та інститутом Церкви. Хоча людина визнавалася внутрішньо автономною духовною істотою, освіта і траєкторія особистісного розвитку детермінувалися корпоративною належністю.

Починаючи з епохи Відродження у філософській думці переважає розуміння людини як вільної, відкритої, здатної творити власне буття за внутрішнім покликанням, стирається демакарційна лінія між теорією і практикою.

Філософія доби Нового часу характеризується секуляризацією, раціоналізацією та інструменталізацією знання.

Сучасна філософія пропонує різні, а інколи протилежні варіанти відповідей на питання щодо освітніх аспектів соціалізації людської особистості. Провідними методологічними парадигмами дослідження є синергетичний, культурно-історичний, феноменологічний підходи. Дослідження сучасного етапу адаптації особистості студента до суспільних трансформацій здійснено із залученням методологічних принципів проксеміки, значущих для виявлення закономірностей формування етосу і габітусу майбутнього професіонала в контексті виникнення трайбалістського типу соціальності.

Особистістю студента вважаємо особистість, що перебуває на етапі первинної професійної соціалізації та інтегрує соціальні атрибути, з одного боку, особистості, а з другого – учня і професіонала. Це особа, яка засвоює спеціальні, загальноосвітні, духовні (моральні, естетичні, соціальні) знання, здійснюючи це невід'ємно від світогляду й особистісних цінностей, набутих у процесі попередньої соціалізації.

Соціальною адаптацією трактуємо нелінійний процес, що містить розгалуження адаптивних соціальних практик, а отже, є локусом плюралізації життєвих стратегій пристосування до соціальних пертурбацій.

Суспільною трансформацією вважаємо будь-які істотні поступові перетворення соціальної системи різної глибини і спрямованості, що зумовлені не стільки зовнішніми чинниками, скільки внутрішніми потребами суспільства.

### **Список використаних джерел до першого розділу.**

1. Андрущенко В., Дорогань С. Світоглядна культура сучасного вчителя: проблеми формування. *Вища освіта України*. 2002. № 3. С. 2-6.
2. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту. Статті, нариси, інтерв'ю. Київ : Знання України, 2004. 738 с.
3. Андрущенко В.П. Філософія освіти «в межжжі завтрашнього дня». *Філософія освіти: наук. часопис*. 2008. № 1-2 (7). С. 7-14.
4. Арістотель. Нікомахова етика / Αριστοτελους. Ηθικα Νικομαχεια. - К.: Аквілон-Плюс, 2002. 480 с. (білінгва). Сканування та коректура: Acrius (ae-lib.org.ua), 2004. Режим доступу : [https://www.ae-lib.org.ua/texts/aristoteles\\_\\_nicomachean\\_ethics\\_\\_ua.htm](https://www.ae-lib.org.ua/texts/aristoteles__nicomachean_ethics__ua.htm).
5. Балашов Е. Метакогнітивний моніторинг саморегульованої навчальної діяльності студентів. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 496 с.
6. Батурчик М.В. Габитус. *Энциклопедические статьи, связанные с творчеством Пьера Бурдьё*. [Електронний ресурс]. Режим доступа : <http://bourdieu.name/content/gabitus-enciklopedija-sociologii>
7. Бауман З. Глобалізація. Наслідки для людини і суспільства / Пер. з англ. І. Андрущенко, М. Винницький. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2008. 109 с.
8. Бауман З. Етика постмодерну / Пер. з англ. Р. Зимовець, О. Юдін, Д. Король. Київ : Port-Royal, 2006. 329 с.



9. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. Москва : Логос, 2005. 390 с.
10. Бауман З. Плинні часи: життя в добу непевності / Пер. з англ. Антона Марчинського. Київ : «Критика», 2013. 176 с.
11. Бахтин М. М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. 2-е изд. Москва : Худож. лит., 1990. 543 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://imwerden.de/pdf/bakhtin\\_rable\\_1990\\_\\_txt.pdf](https://imwerden.de/pdf/bakhtin_rable_1990__txt.pdf)
12. Бердяев Н. А. Царство Духа и царство Кесаря Москва : Республика, 1995. 383 с.
13. Богданова І.М. Модульний підхід до професійнопедагогічної підготовки вчителя: Монографія. Одеса : Маяк, 1998. 284 с.
14. Бойченко Н. Етичні цінності сучасної університетської освіти: філософська рефлексія: дис. ... д-ра філос. наук :09.00.10 – філософія освіти; 09.00.07 – етика. Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2016. 431 с.
15. Бойченко Н.М. Сучасний університет: ціннісно-етичний вимір. Монографія. Київ : ПРОМІНЬ, 2015. 296 с.
16. Бурдые П. Homoacademicus. Москва : Издательство Института Гайдара, 2018 г. 464 с.
17. Буркгардт Я. Культура Возрождения в Италии. *Опыт исследования*. Москва : Юристъ, 1996. 591 с.
18. Вашкевич В. Формування та розвиток історичної свідомості студентської молоді в Україні в період суспільних трансформацій (соціально-філософський аналіз) аналіз: дис. док. філос наук: 09.00.03 - соціальна філософія та філософія історії. Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2007. 380 с.
19. Вашкевич В.М. Історична свідомість студентської молоді: ціннісно-світоглядні орієнтири. Навчальний посібник для вищ. навч. закл. Київ : Світогляд, 2010. 274 с.

20. Вища школа як соціальний інститут і механізм соціалізації молоді: монографія / кол. авт.: М. Михальченко (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 320 с.
21. Гегель Г.В.Ф. Лекции по истории философии. Кн.1. СПб. : Наука, 1993. 350с.
22. Гегель Г. В. Ф. Феноменологія духу / з нім. пер. П. Тарашук; Наук ред. пер. Ю . Кушаков. Київ : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. 548 с.
23. Гиндев П. Философия и социальное познание / Панайот Гиндев; [Предисл. акад. С. Гановского]; Перевод с болг. канд. филос. наук А.В. Федотова. Москва : Прогресс, 1977. 366 с.
24. Гоффман Е. Стигма: Примітки щодо управління зіпсованою ідентичністю. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://tr.seagrantsatlantic.org/stigma-notes-on-the-management-of-spoiled-identity-3026757-14482#menu-1>.
25. Гуссерль Е. Криза європейських наук і трансцендентальна феноменологія. Вступ до феноменологічної філософії. *Філософська думка*. 2002. № 3. С. 134–149.
26. Гуссерль Е. Криза європейського людства і філософія. / Пер. Е. Причепій. *Сучасна зарубіжна філософія. Течії і напрями. Хрестоматія: Навч. посібник /* Упорядники: В.В. Лях, В.С. Пазенок. Київ : Ваклер, 1996. 428 с. С. 61-94.
27. Гьосле В. Практична філософія в сучасному світі. Пер. з нім., примітки та післямова Анатолія Єрмоленка. Київ : Лібра, 2003. 248 с.
28. Давиденко В. Трансформація маргінальних спільнот у умовах глобалізації: соціально філософський аналіз: автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 - філософська антропологія та філософія культури. НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2010. 16 с.
29. Додонов Б. И.О системе «личность». // *Вопросы психологии*. 1985. № 5. С. 36-45.
30. Дубасенюк О.А. Наукові підходи до освіти дорослих. *Теорія і практика професійної майстерності в умовах цілежиттєвого навчання* : монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во Рута, 2016. С. 155-167.

31. Дюркгейм Э. Самоубийство: *Социологический этюд* / Пер. с фр. с сокр.; под ред. В.А. Базарова. Москва : Мысль, 1994. 399 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Sociolog/Durkgeim/index.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Durkgeim/index.php)
32. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А.Б. Гофмана. Москва : Канон, 1995. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://library.khpg.org/files/docs/1372596651.pdf>.
33. Дюркгейм. Э. О разделении общественного труда. *Западно-европейская социология XIX- начала XX веков*. Москва, 1996. С. 256-309.
34. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. Москва : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. 560 с.
35. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
36. Загороднюк Т.Ю. Концепции постсоветской трансформации общества Т.И. Заславской и Н.В. Паниной : монография / Татьяна Загороднюк; НАН Украины, Ин-т социологии, Социол. центр им. Н.В. Паниной. Киев: Ин-т социологии НАН Украины, 2013. – 163 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : [http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online\\_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0002989](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/ua/elib.exe?Z21ID=&I21DBN=UKRLIB&P21DBN=UKRLIB&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=online_book&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=FF=&S21STR=ukr0002989)
37. Заславская Т. И. Постсоциалистический трансформационный процесс в России. *Вестник Российского гуманитарного научного фонда*. 1998. № 3. С. 132-147.
38. Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи : монографія / за ред. П.Ю. Сауха. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 444 с.
39. Історія філософії. Словник / За заг. ред. В.І. Ярошовця. Київ : Знання України, 2006. 1200 с.
40. Іщук Н.В. Адаптаційний потенціал візантизму. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія Філософія. Культурологія: [зб. наук. праць]*.

- Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2009. №1 (9). С. 50-54.
41. Іщук Н.В. Духовні тенденції сучасності, значимі для православної громади-коїнонії та теодіалогіки. *Гілея: науковий вісник: [зб. наук. праць]*. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2019. Випуск 137. С. 193-199.
42. Іщук Н.В. Громада-неотрайб та майбутнє православної еклесії. *Молодий вчений*. Київ, 2018. № 9. (61). С. 86-90.
43. Іщук Н.В. Екзистенційний дискурс розуміння особистості в сучасній християнській антропології. *Наукові записки Київського університету туризму, економіки і права. Серія: філософські науки*. Київ : КУТЕП, 2015. Вип.21. С. 65-75
- .
44. Іщук Н.В. Етатизм як релігійне вчення та політична ідеологія. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія : [зб. наук. праць]*. Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2013. № 2 (18). С. 35-39
- .
45. Іщук Н.В. Підприємництво: від легітимації багатства до делегітимації бідності . *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія : [зб. наук. праць]*. Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2007. № 2 (6). С. 48-52.
46. Іщук Н.В. Правова держава та держава правди: конфлікт цінностей? *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія : [зб. наук. праць]*. Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2008. №2 (8). С. 35-39.
47. Іщук Н.В. Проблема формування людської особистості в сучасній науковій та релігійній антропології. *Актуальні проблеми філософії та соціології. Науково-практичний журнал*. Випуск 15. 2017. С. 56-59.
48. Іщук Н.В. Релігійні чинники соціальної стигматизації під час пандемії. *Філософія релігії та медицини в постсекулярну добу : матеріали III Міжн. наук.-практ. конф., присвяченої пам'яті свт. Луки (В.Ф. Войно-Ясенецького)*. Київ : НМУ ім. О.О. Богомольця, 2021). С.187-191.

49. Іщук Н.В. Соборність та атомізоване суспільство: соціально-філософський аналіз. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія : [зб. наук. праць]*. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2006. № 2 (4). С. 136-140.
50. Іщук Н.В. Соціальна адаптація православ'я: філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 - соціальна філософія та філософія історії. Київ : КНУШ, 2007. 43 с.
51. Іщук Н.В. Сучасна православна теологія діалогу: філософсько-релігієзнавчий аналіз: дис. ... док. філос. наук: 09.00.11 – релігієзнавство. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2019.
52. Іщук Н.В., Іщук С.М. Неусталеність поняття віртуальної реальності. *Філософсько-гуманітарні читання : [зб. наук. праць]*. Дніпропетровськ: ДЗ «ДМА», 2015. С. 216-221.
53. Капустін С. Суспільний та освітній дискурс світогляду молоді в суспільстві стрімких змін : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 - соціальна філософія та філософія історії. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Переяслав-Хмельницький, 2019. 183 с.
54. Кармадонова Т.М. Методологічні засади постнекласичного дискурсу в дослідженнях соціальної адаптації. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка. 2012. № 1(34). С. 38-41. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI\\_fpp\\_2012\\_1\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_fpp_2012_1_7).*
55. Кессиди Ф.Х. Сократ. Москва: Мысль, 1988. 200 с.
56. Князева Е. Н. Эдгар Морен в поисках метода познания сложного : *Э. Морен. Метод. Природа Природы.* / Пер. с фр. Князевой Е.Н. Москва : Прогресс-Традиция, 2005. С. 5-27.
57. Ковтуненко Е.С. Демократія як результат соціальної трансформації: методологічні та концептуальні проблеми вимірювання. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: [зб. наук. праць]*. Київ : Логос, 2012. Вип.14. С.

26-31.

58. Козловець М. А. Феномен національної ідентичності: виклики глобалізації: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. 558 с.

59. Кралюк П. М. Історія філософії України: навчальний посібник / П.М. Кралюк. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2013. 652 с.

60. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Педагогічна думка, 2009. 520 с.

61. Кьєркегор С. Болєзнь к смертї. *Страх и трепет.* / Пер. с дат. Изд. 2-е, дополненное и исправленное. Москва: Культурная революция, 2010. (Классики современности). С. 286-404.

62. Лукашенко М. Освіта в контексті кризи соціальності інформаційного суспільства. *Гілея: науковий вісник: [зб. наук. праць]*. Київ, 2017. Випуск 120. С. 210-213.

63. Лукашенко М. Трансформації соціальності в контексті становлення інформаційного суспільства: дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди. Київ, 2018. 218 с.

64. Маркс К. Капітал. Том 1. Книга 1. Процес продукції капіталу / Упоряд. Енгельс Ф. / Переклад з четвертого німецького видання за редакцією Д. Рабіновича і С. Трикова. Всеукраїнська Асоціація марксо-ленінських науково-дослідних інституцій. Інститут економіки. ПАРТВИДАВ: «ПРОЛЕТАР», Харків, 1988. Режим доступу: [https://chtyvo.org.ua/authors/Marx\\_Karl/Kapital\\_Tom\\_1\\_Knyha\\_1\\_Protses\\_produktsii\\_kapitalu/](https://chtyvo.org.ua/authors/Marx_Karl/Kapital_Tom_1_Knyha_1_Protses_produktsii_kapitalu/).

65. Маркс К. Наёмный труд и капитал: Собр. соч. / К. Маркс, Ф. Энгельс. 2-е изд. Москва: Госполитиздат, 1957. Т. 6. 577 с.

66. Маркс К. Тези про Фейєрбаха // Маркс К., Енгельс Ф. Твори Т. 3. Київ, Державне видавництво літератури УРСР, 1959.

67. Маркс К., Энгельс Ф. Экономическо-философские рукописи 1844 г. : / К. Маркс, Ф. Энгельс. 2-е изд. Москва : Госполитиздат, 1974. Т. 42. С. 41-174.
68. Маффесолі М. Час племен. Занепад індивідуалізму у постмодерному суспільстві / пер. з фр. Валентина Плющ; наук. ред. Е.А. Афонін; худож. оформл. О.Я. Остапов. Київ : Києво-Могилянська академія, 2018. 262 с.
69. Методологічні та теоретичні проблеми психології: навчальний посібник / М.С. Корольчук. Київ : Ніка-Центр, 2008. 336 с.
70. Методологія наукової діяльності: навч. посібник / Д.В. Чернілевський, О.Є. Антонова, Л.В. Барановська, О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк та ін.; за ред. проф. Д.В. Чернілевського. [2-ге вид., допов.]. Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. 484 с.
71. Милославова И. А. Адаптация как социально-психологическое явление. *Социальная психология и философия* / Под ред. Б.Д. Парыгина. *Учен. записки ЛГПИ им. А.И. Герцена*. Ленинград, 1973. Вып. 2. С. 111-120.
72. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : монографія / Авт. кол. О.А. Дубасенюк, Н.Г. Сидорчук та ін. / За заг. ред. Н.Г. Сидорчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2008. 300 с.
73. Морен Е. Шлях. За майбутнє людства. Київ : Ніка-Центр, 2014. 256 с.
74. Морен Э. Метод. Природа Природы. / Пер. с фр. Князевой Е.Н. Москва : Прогресс-Традиция, 2005. 464 с. С. 5-27.
75. Муляр В.І. Проблема становлення особистості в системі «індивід-суспільство (Філософсько-культурологічний аналіз). Житомир: ДДТУ, 2005. 320 с.
76. Навроцький О.І. Вища школа України в умовах трансформації суспільства : монографія. Харків: Основа, 2000. 240 с.
77. Нагорний Б.Г., Яковенко М.Л., Яковенко А.В. Студентство і сучасність. Київ: Арістей, 2005. 164 с.
78. Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / Авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін. Київ : Навч. книга, 2004. Кн. 2: Освіта і

наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. 2004. 672 с.

79. Ницше Ф. Антихрист. Проклятие христианству 62 с. [Электронный ресурс].

Режим доступа: <http://nietzsche.ru/works/main-works/antihrist/>

80. Ніцше Ф. Так казав Заратустра / Перекладено за виданням: Friedrich Nietzsche. *AlsosprachZarathustra*, Baden-Baden, 1976. Режим доступу : <https://www.ukrlib.com.ua/world/printitzip.php?tid=3781>.

81. Новая философская энциклопедия : в 4 т. / Ин-т философии РАН; Нац. общ.-научн. фонд.; Научно-ред. совет: преде. В.С.Степин, заместители преде: А.А.

Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.П. Огурцов. Москва : Мысль, 2010. Т. 1.

744 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://mayalleng.org/d/phil/phil078.htm>

82. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ. -научн. фонд; Научно-ред. совет: преде. В.С. Степин, заместители преде: А.А.

Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.П. Огурцов. Москва : Мысль, 2010. Т. 3.

692 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://mayalleng.org/d/phil/phil078.htm>

83. Новая философская энциклопедия: В 4 т/ Ин-т философии РАН, Нац. общ. -научн. фонд; Научно-ред. совет: преде. В.С. Степин, заместители преде: А.А.

Гусейнов, Г.Ю. Семигин, уч. секр. А.П. Огурцов. Москва : Мысль, 2010. Т. 2.

634 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://mayalleng.org/d/phil/phil078.htm>

84. Онопрієнко В.І. Історія, філософія, соціологія науки і технології: навч. посіб. для магістрантів та аспірантів. НАУ, НАН України, Центр гуманітар. освіти,

Фізико-техн. навч.-наук. центр. Київ : ДП Інформ.-аналіт. агенство, 2014. 447 с.

85. Паскаль Б. Мысли. Москва : Издательство: АСТ, Астрель, 2011. 236 с.

86. Пелікан Ярослав. Ідея Університету. Київ : Дух і літера, 2008. 360 с.

87. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии.

Москва : ИНФРА-М, 1998. 528 с.



88. Платон. Держава / Пер. з давньогрек. Д. Коваль. Київ : Основи, 2000. 355 с.
89. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. Т. 3 / Пер. с древнегреч.; Общ. ред. А.Ф. Лосева, В.Ф. Асмуса, А.А. Тахо-Годи; Авт. вступ. ст. и ст. в примеч. А.Ф. Лосев; Примеч. А.А. Тахо-Годи. Москва : Мысль, 1994. 654 с.
90. Плеснер Х. Ступени органического и человек. Введение в философскую антропологию. *Проблема человека в западной философии* : Переводы / Сост. и послесл. П.С. Гуревича; общ. ред. Ю.Н. Попова. Москва : Прогресс, 1988. 552 с. С . 96-151. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://studfile.net/preview/431321/page:12/>
91. Полисаев О. Соціально-філософське дослідження трансісторичності міфологічного освоєння світу : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 - соціальна філософія та філософія історії. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2009. 32 с.
92. Полисаев О.П. Соціальні інститути перехідних суспільств: специфіка трансформаційних процесів. *Наукові записки НаУКМА. Політичні науки*. 2016. Т. 186. - С. 30-37. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMAp\\_2016\\_186\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMAp_2016_186_8)
93. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / За ред. Г.О. Балла. Київ : ІПППО АПН України, 1998. 160 с.
94. Саух П. Культурно-національна самоідентифікація освіти: український контекст. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2020. Вип. 1. С. 116-120. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped\\_in\\_2020\\_1\\_19](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ped_in_2020_1_19).
95. Саух П.Ю. Від розбалансованості до синергії освітнього процесу: проблеми і перспективи. *Горизонт духовності виховання* : колективна монографія / The Horizon of Spirituality of Education: collective monograph / Укладачі: Йонас Кевішас та Олена Отич. Вільнюс : Zuvedra, 2019. С. 74-91. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://lib.iitta.gov.ua/718485/1/horiz.\\_1%2C%202%2C%203d.\\_%D0%B1i%D0%B1%D0%BB\\_09.04.19\\_%D1%80\\_-\\_%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9\\_%D1%81\\_](https://lib.iitta.gov.ua/718485/1/horiz._1%2C%202%2C%203d._%D0%B1i%D0%B1%D0%BB_09.04.19_%D1%80_-_%D0%B3%D0%BE%D1%82%D0%BE%D0%B2%D1%8B%D0%B9_%D1%81_)

%D0%B1%D0%B8%D0%B1%D0%BB%D0%B8%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D0%B8%D0%B5%D0%B9-52-64.pdf

96. Саух П.Ю. Соціокультурні тенденції в сучасному молодіжному середовищі: цивілізаційний вимір. *Педагогіка і психологія*. 2017. №4. С. 30-36.
97. Саух П.Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 382 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/8235/1/maket.pdf>
98. Саух П.Ю. Сучасна університетська освіта в дискурсі культурно-цивілізаційної самоідентифікації: між історичною місією і реальною перспективою. *Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка*. 2013. Вип. 6. С. 3-15. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU\\_2013\\_6\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2013_6_3)
99. Саух П.Ю. Університетська освіта: між історичною місією і реальною перспективою. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 1-2. С. 12-17. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO\\_2013\\_1-2\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NPO_2013_1-2_4)
100. Саух П.Ю. Філософія та методологія стратегії полікультурної освіти. *Вісник ЖДУ ім. Івана Франка. Філософські науки*. 2016. Вип. 1. С. 5-9. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vzdufn\\_2016\\_1\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vzdufn_2016_1_3)
101. Сковорода Г. Повна академічна збірка творів / За редакцією проф. Леоніда Ушкалова. Харків-Едмонтон-Торонто : Видавництво Канадського Інституту Українських Студій; Майдан, 2011. 1400 с.
102. Смірнова І. Розвиток особистості в системі соціальних спільнот: загальне в індивідуальному. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка". Серія: Юридичні науки*. 2017. № 861. С. 202-207. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn\\_2017\\_861\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnulpurn_2017_861_29)
103. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. 393 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://sociology.knu.ua/sites/default/files/library/elclosed/sorokin.pdf>).

104. Соціологія: терміни, поняття, персоналії : Навчальний словник-довідник / Укладачі: В.М. Піча, Ю.В. Піча, Н.М. Хома та ін.; за заг. ред. В.М. Пічі. Київ : Каравела; Львів: Новий Світ, 2000, 2002. 480 с.
105. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕкОб», 2004. 304 с.
106. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». Київ : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. 230 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [https://lib.iitta.gov.ua/8301/1/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA\\_1,2.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/8301/1/%D1%81%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D0%B8%D0%BA_1,2.pdf)
107. Філософія: мислителі, ідеї, концепції : Підручник / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. Київ : Книга, 2005. 528 с.
108. Філософський енциклопедичний словник. *Довідкове видання* / За ред. В.І. Шинкарука. Київ : Абрис, 2002. 751 с.
109. Фрейд З. Тотем и табу. Психология первобытной культуры и религии. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.klex.ru/5n>
110. Хакен Г. Информация и самоорганизация. Макроскопический подход к сложным системам / Пер. с англ. Ю.А. Данилова. Москва : Мир, 1991. 240 с.
111. Шевчук В. Муза роксоланська. *Українська література XVI-XVIII століть* : У 2 кн. Книга друга : Розвинене бароко. Пізнє бароко. Київ : Либідь, 2005. 728 с.
112. Шелер М. Ресентимет в структурі моралей / Пер. с нем. А. Н. Малинкина. Санкт-Петербург : Наука, Університ. книга, 1999. 231 с.
113. Шелер М. Положение человека в Космосе / (Перевод Филиппов А.). *Проблема человека в западной философии.* / Переводы / Сост. и послесл. П.С. Гуревича; Общ. ред. Ю.Н. Попова. Москва : Издательство «Прогресс», 1988.

522 с. С.31-95. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://anthropology.ru/ru/text/sheler-m/polozhenie-cheloveka-v-kosmose>

114. Штомпка П. Социология социальных изменений / П. Штомпка; пер. с англ. Москва : Аспект пресс, 2006. 416 с.

115. Щербакова Н. Трансформація ціннісних орієнтацій сучасної української молоді: соціально-філософський аналіз : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 - соціальна філософія та філософія історії. Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2017. 196 с.

116. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. Москва : Политиздат, 1991. 527 с. (Мыслители XX в.).

## РОЗДІЛ II

### ОСОБИСТІТЬ СТУДЕНТА В ДИСКУРСІ СОЦІАЛЬНОЇ СТРАТИФІКАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

#### **2.1. Формування соціальної спільноти студентства в Європі: культурно-історичний контекст.**

Європейська традиція вищої освіти має витoki в античній освітній традиції. Спочатку в Афінах в IV ст. до н. е. виникла Академія Платона (387 р. до н. е.). Надалі з'явилися інші великі філософські школи: Лікей Аристотеля (335 р. до н. е.), Сад Епікура (306 р. до н. е.) і Стоя (301-300 рр. до н. е.) в яких філософія нерозривно пов'язувалася з викладанням. Це були приватні установи світського спрямування, що не виключало релігійної (інколи навіть містичної) основи їхнього функціонування. Ці школи організовувалися за принципами братств, у тому числі «закритого» типу, коли об'єднувчими чинниками стали не лише навчання, а й спільний життєпростір.

Провідною ідеєю античної системи освіти постало розкриття і виховання природного начала в людині (успадкованих задатків, можливостей) як джерела її успішного становлення. Це завдання впливало з ідеї діадичної взаємодії громадянина і держави, тобто антична людина отримувала освіту і виховання громадянина держави (поліса).

Хоча освітній процес у більшості античних шкіл вибудовувався на засадах універсалізму й енциклопедизму, як це побутувало, наприклад, в Академії Платона, були й такі, які робили ставку на спеціалізацію, що практикувалося в Лікеї Аристотеля [11, с. 14]. У такий спосіб намітилися траєкторії розвитку вищої освіти – у рiчищі переважно універсального (ліберального) чи переважно спеціального (професійного) знання.

У цю добу не тільки вища, а будь-яка більш-менш системна освіта була елітарною. Здобуття освіти потребувало коштів і дозвілля, що вимагало гідного (

не пов'язаного із щоденною виснажливою боротьбою за виживання) соціального статусу людини. Теорія (*theoria*) вважалася привілеєм повноправних членів поліса – громадян. Вправління в теорії і риторичні змагання передбачали специфічну культуру формування особистості, що гранично звужувало коло причетних до неї на противагу задіяним у майстерності, практиці (*τέχνη*).

Елітаризм освіти виявлявся і в її ранжуванні. Для прикладу, в Академії Платона практикувалося тріступеневе навчання вільних та обдарованих громадян, що розподіляло їх за ступенем обдарованості. Зокрема, третій, найвищий ступінь, передбачав підготовку особливо здібних людей – майбутніх правителів держави, що й унаочнювало увагу до обдарованості й досить прохолодне ставлення до «звичайності». Звісно, існували й альтернативні підходи до суб'єктів освітньої діяльності, запропоновані, зокрема, софістами. Вони культивували досить когерентний сучасній європейській освітній політиці прагматичний (у дискурсі, так би мовити, надання освітніх послуг) підхід до навчання. Софісти заклали окремі принципи вищої освіти, увівши в освітній процес квадрівіум (арифметику, музику, астрономію і геометрію), а також вперше почали читати лекції, впровадивши цю базову для вищої освіти форму навчання.

Попри те, що нами окреслені спільні риси освітнього простору шкіл доби Античності та освітнього простору класичних європейських університетів, можна погодитися з Л. Волосніковою, що античні навчальні заклади постали як досить локальні й аристократичні установи, на відміну від університетів із властивими їм досить уніфікованими програмами навчання і невід'ємним принципом демократії як для викладачів, так і для учнів. Античні форми освіти і наукової діяльності різнилися від університетських низкою ознак, які не дозволяють встановити їх безпосередню спадкоємність [11, с. 16]. Швидше слід говорити про розірваність, більш точно, мозаїчне включення окремих елементів античної шкільної традиції до освітньої парадигми європейських університетів.

В історичній ретроспективі феномен європейського студентства виник в епоху Середніх віків з формуванням перших європейських університетів. Перші

університети постали у пізньому Середньовіччі (XI – початок XII ст.) у результаті реформування духовних шкіл як осередки підготовки духовенства (як, наприклад, у випадку Паризького університету) або ж у містах, де мешкали і викладали видатні вчителі, до яких звідусіль «стікалися» учні. Приміром, із гуртка знавця римського права Ірнерія утворився Болонський університет. Серед найбільш впливових перших європейських університетів відзначимо такі: Болонський (1088 р.), Паризький (1160 р.), Оксфордський (1167 р.), Кембриджський (1209 р.), Падуанський (1222 р.), Неапольський (1224 р.).

Економічними і суспільно-політичними передумовами виникнення університетів стали потреба у більшій, порівняно з Античністю, спеціалізації знання, а також поділ на духовну та світську владу, що передбачало диференціацію програм навчання. Духовними передумовами появи університетів були впливовість християнської релігії і значне посилення соціального інституту Церкви. Ставлення до діяльності людини в цей період змінюється, оскільки вищою формою діяльності визнається та, що стосується релігійної сфери: служіння Богові, душпастирство, молитви. Як і у добу Античності, цей різновид діяльності, теоретичний за своїм характером, метою мав не пошук істини, а служіння Творцю.

Не в останню чергу виникненню університетів сприяли розвиток міст і зростаюча міграція населення, що активувало культурні контакти та «звикання» до Іншого, створило підґрунтя для інтернаціоналізації навчання. На відміну від шкіл античності, в університетах як громадяни, так і іноземці виступали рівноправними учасниками навчального процесу. Більше того, перші університети змінювали локацію, узалежнюючи її від потоків спраглих до навчання іноземців. Так, орієнтуючись на суспільні запити, утворилися університетські центри Болоньї, Парижа, Оксфорда тощо. Популярність того чи іншого університету в іноземців не тільки створювала для нього фінансову подушку безпеки, а інтенсифікувала міжнародну комунікацію. За аналогією, така популярність є важливою і для сучасного освітнього простору, оскільки активізує розвиток спільних освітніх транснаціональних проектів та інтелектуальних хабів,

сприяючи переходу ЗВО на якісно новий науковий і фінансовий рівень.

«Інтернаціональність, цехової характер і тісний зв'язок з Католицькою церквою становили основні характеристики середньовічних університетів. В Європі як конгломераті феодальних держав і вільних міст університети не просто об'єднували вихідців з різних країн, але зберігали і транслювали єдину, загальноєвропейську культуру – сплав античної спадщини і християнської релігії» [14, с. 19]. Також істотним чинником утворення спільного освітнього простору була латинська мова як мова академічного спілкування й міжособистісної комунікації між викладачами і студентами, які прибули з різних країн. Оскільки університети навчали представників різних народів і присвоювали їм відповідні кваліфікації, у такий спосіб надаючи своїм випускникам право працювати за фахом у різних країнах християнського світу (*licentia ubique docendi*), очевидно, що християнство, латина й університетська освіта виступали чинниками глобалізації, звісно, у межах країн, належних християнській цивілізації.

Освіта й виховання в середньовічній Європі були пов'язані з Церквою. Вищі школи (університети) підпорядковувалися церковним ієрархам. Учителями, як правило, були духовні особи, а текстами, що використовувалися для навчання грамоти, часто ставали біблійні фрагменти. Класична модель середньовічного університету з його поділом на богословський, філософський та юридичний факультети формалізувалася у XII ст. Головним факультетом в університеті був теологічний, а його випускники переважно ставали священнослужителями. Звісно, на цьому факультеті навчалися інтелектуально здібні і, подекуди, творчо обдаровані люди. Не останню роль у теологізації вищої освіти відіграла далекоглядна політика пап, які намагалися посилити вплив на університети за посередництвом різноманітних гарантій і преференцій. Їхня політика в цьому питанні була доволі успішною, а «плоди» – вагомими.

До прикладу, привілеї, надані у 1158 р. «Грамотою Фридриха Барбаросси учням і вчителям Болонської школи», надали університетським корпорантам захист вищої церковної влади у низці фінансових питань, судових тяжб тощо й водночас зміцнили позиції церкви у цій освітній установі. Зацікавленість у впливі



вищої церковної влади на університети виявилася й у підтримці папою Григорієм IX в 1231 р. факультетського структурування університетів. Поділ університету на «факультети» («*facilitates*», «*ordines*») пережив випробування часом і довів життєздатність, забезпечивши стабільність та універсальність структур ЗВО. За сприяння Церкви факультетам було дозволено надавати академічні ступені, а перші правила присудження цих ступенів були запропоновані Папою Онорієм III у 1219 р. Водночас за ініціативи Католицької церкви створювалися теологічні навчальні заклади – колегії, що всіляко підтримувалися церковною владою; навчання в них зазвичай було безкоштовним.

Попри це кілька перших європейських університетів на початку діяльності мали спеціальну (професійну) орієнтацію. Університети в Болоньї Падуї, Равенні спеціалізувалися на юридичній, а Салернська школа – на медичній освіті.

Отже, у цей період було закладено інституційну модель класичного університету, з його факультетською структурою, університетською автономією, кодифікацією знання, учених ступенів і звань, що й донині структурує діяльність студентства та професорсько-викладацького складу. Хоча кожний університет був відносно автономною структурою, у XII ст. склалися дві основні моделі європейських університетів: болонська (університет студентів) та паризька (університет магістрів).

Надзвичайно важливим для розуміння діяльності університетів є те, що у середньовічному суспільстві домінували ієрархізм і корпоративізм. Вони мали уніфікуючий вплив на життя людини, оскільки «не було іншої епохи, коли маси людей жили би і діяли – навіть думали і відчували – настільки однаково, як у середні віки. Якщо ж з'являлися видатні люди, то вони виступали лише як представники системи, у центрі якої вони стояли, тільки як перші серед рівних...» [13, с. 11]. Цей імператив поширювався і на університети, що також функціонували за корпоративними зразками.

Нагадаймо, корпоративізм (лат. *corporation* – об'єднання, суспільство) являє собою систему норм і цінностей, відповідних механізмів управління, а також нравів, обов'язкових для організації як добровільного і соціально замкненого об'єднання, орієнтованого на певну спеціальну діяльність. Корпоративізм живиться груповим егоїзмом – націленістю на спільне колективне благо через єднання в замкненості й відособленості; у конкуренції з іншими корпораціями [41, с. 225]. В антропологічному ключі корпоративізм пропонує соціалізацію з

опертям на інших членів групи, що гарантує певний соціальний статус, натомість значно обмежуючи свободу людини.

Виникнувши під патронатом християнської церкви, університети організаційно і функціонально підпорядковувалися їй, у цілому, сприяли відтворенню корпоративізму середньовічного суспільства, визначаючи вектори інтеграції освічених людей у соціальні структури. Як відомо, у цей період суспільство ділилося на три стани – духовенство, феодалі-землевласники та «третій стан», представники якого (селяни, ремісники, торговці) продукували матеріальні блага й надавали послуги. Освіта детермінувалася жорсткою соціальною стратифікацією: від покоління до покоління, у межах стану або корпорації. Це сприяло співіснуванню кількох освітніх систем, що в різних пропорціях поєднували універсальне і професійне знання: переважно універсальне знання – для дворянства, феодалів, духовенства; переважно професійне знання (цехове навчання) – для міського населення.

Між іншим, за аналогом із цеховою ремісничою ієрархією була побудована й університетська спільнота, яка складалася зі школярів – учнів, бакалаврів – підмайстрів і магістрів (докторів) – майстрів. Формальні й неформальні стосунки студентів також вибудовувалися за принципами ієрархії, яка зазвичай мала три ступені: школярі – бакалаври – магістри.

Показово, що термін «universitas» спочатку означав будь-який організований союз, будь-яку корпорацію. Університетами називали міста (universitas civium), ремісничі й будь-які інші об'єднання зі спільними інтересами, ідентичним соціальним і правовим статусом. Незважаючи на те, що найменування «universitas» підкреслювало цілісність, єдність спільноти студентів і викладачів, ця спільнота мала певну внутрішню структуру. У Болоньї, Падуї, Монпельє існувало кілька університетів, але вони вважали себе частинами однієї «universitas». Інша назва університету – studium generale – актуалізувала інший дискурс університетів, протиставляючи їх місцевій школі studium locale, призначеній для навчання громадян конкретного міста, кліриків певної єпархії тощо [11, с. 16].

Перші університети теж діяли суто на корпоративних засадах. Оскільки студенти і навіть професори на початку університетського руху не могли розраховувати на підтримку місцевих влади і громади, вони об'єднувалися у союзи-університети, функціональність яких виходила далеко за межі навчальної діяльності й поширювалася на різні сторони життя університету. Наприклад, до складу Паризького університетської спільноти, окрім семи тисяч студентів і викладачів, належали торгівці книгами, переписувачі рукописів, виробники пергаменту, письмового приладдя і чорнильного порошку, аптекарі та ін.

Лише з часом терміном *universitiesstudentium* стали позначати інституалізованих суб'єктів освітньої діяльності. За визначенням університету, поданим в енциклопедії Брокгауза й Ефрона «Наука, що викладається в такому навчальному закладі, в силу санкцій одного із представників універсальної влади – головним чином Папи, набувала загально визнаного авторитету; наукові ступені, що видаються ним, користувалися загальноєвропейським значенням. Поступово, з розвитком форм співжиття вчителів і студентів та з визнанням цих форм з боку офіційної влади, назва товариства, корпорації – *universitas* – стає позначенням університету як навчального закладу» [37, с. 234–235]. Окрім корпоративного дискурсу, актуалізувалося розуміння університету як спільного освітнього і наукового простору, що визнається як його членами, так і соціальним оточенням.

Поява університетської освіти в цю епоху зумовила формування студентства як соціального феномену, соціальний статус якого був аморфним.

Спочатку студенти не мали власних об'єднань, укладаючи з представниками університетів індивідуальні контракти про навчання. У XII ст. з'явилися вільні асоціації, *societas*, орієнтовані на захист прав студентів – їхніх членів. Цей захист охоплював декілька сфер: залагодження фінансових проблем (наприклад, боргових зобов'язань), що виникали у студентів під час навчання; регулювання взаємин студентів із професурою та адміністрацією навчальних закладів; насамкінець, узгодження інтересів студентів із місцевими громадами і владою.

Особливо ефективною була діяльність вільної асоціації студентів Болоньї, яка врегулювала низку конфліктів різного рівня, розв'язавши їх на користь студентів. Так, у 1189 р. комуна Болоньї змусила викладачів Болонського університету

заприсягтися, що вони не будуть вести викладацьку діяльність поза межами міста. Між тим такі обмеження не влаштували студентів, тому в 1193 р. вони створили *universitas scholarium*, який встановлював контроль над викладачами. Реактивні заходи, задіяні комуною у відповідь, не мали належного результату, оскільки спровокували хвилю страйків і переселень студентів. Конфлікт вийшов на державний рівень, і його довелося розв'язувати імператору Фрідріху II. Кінцевим результатом цього бурхливого протистояння стало закріплення в міському статуті 1250 р. прав студентської корпорації та юрисдикцію ректора університету [14, с. 21]. Болонський університет став незалежним від місцевої комуни і влади; діяльність університету підпорядковувалася тільки ректору, а ректор свою політику узгоджував із студентством.

Болонський університет абсолютно справедливо стали називати «університетом студентів», оскільки викладачі набули статусу найманих студентами професіоналів, контракт з якими укладався на рік. Із студентами узгоджувалися навчальні програми, графіки та інші поточні моменти навчального процесу. Таким чином, Болонський університет став наочним втіленням моделі студоцентризму, парадигмальної для значної кількості сучасних європейських університетів.

У XIII ст. почали складатися об'єднання студентів і викладачів за мовною і племінною спорідненістю, що створило передумови формування «націй». Першими «націями» стали утворені в Болонському університеті «нації» цитрамонтанів (приїжджих з італійських міст) та ультрамонтанів (від лат. *Ultramontes*, тих, хто жили за горами, йшлося про Альпи), а також французька, пікардійська, англійська, норманська «нації» університету Парижу.

«Нації» намагалися ліквідувати певні етичні, культурні й правові колізії, що виникали в іноземців у процесі навчання, по суті намагаючись прирівняти права іноземці з правами громадян, при цьому мінімізувавши обов'язки іноземців перед країною їхнього перебування. Вони залагоджували конфлікти між членами «націй» і місцевими жителями, регулювали питання винаймання житла, узгоджували питання цін на продукти харчування і плати за навчання, а також звільнення студентів-іноземців від громадянських повинностей (зокрема військової і податкової). Також «нації» регулювали змістовну і хронологічну складові навчання, подаючи запит на певні навчальні курси та впливаючи на тривалість занять.

«Нації» були згуртованими та мали в межах університетських структур певну автономію й розвинуте самоврядування. Одним із найвідоміших історичних прикладів дієвості «націй» стали закріплені в 1224 р. міською владою Болоньї гарантії захисту прав іноземних студентів. Водночас, представляючи інтереси

своїх членів, «нації» вимагали від них дотримання певних правил як у стінах університету, так і поза ними. Фактично ці організації діяли за зразками громадянського суспільства, колективного суб'єкта, орієнтованого на захист власних прав. Зрештою, вони заклали принципи сучасного студентського самоврядування.

Зауважимо, що в сучасних ЗВО у дещо зміненому вигляді функціонують не тільки студентське самоврядування, а й «нації» – земляцтва, які представляють інтереси іноземних студентів у країні їхнього навчання, сприяючи їхній адаптації до нового культурного, а інколи й цивілізаційного середовища.

Одночасно з національними поступово почали формуватися інтернаціональні студентські спільноти, наприклад, ваганти (голіарди). З огляду на те, що більшість університетів не були «осілими», а студенти перебували у стані пошуку нових джерел знань, виникнення вагантів (мандрівного студентства) стало цілком закономірним явищем. Загальноприйнято вважати, що ваганти являли собою культурну верхівку середньовічного учнівства, зорієнтованого на кращі школи з кращою ученістю. Вагантами також називали школярів, які залишили рідну оселю, достаток в ім'я вищої мети – вивчення наук, за допомогою яких передавалася спадкоємність від майстра до учня [14, с. 15]. Часто вагантами ставали клірики, які навчали сільських дітей на базі монастирських шкіл, змушені час від часу рушати у подорож для пошуку «нового знання». Про вагантів казали, що «вони збирали знання по школах, як бджоли на квітках» [19, с. 24], поєднуючи навчання і самоосвіту з навчанням інших; популяризуючи знання у всіх куточках Європи.

Утім, ми не схильні надто ідеалізувати інтелектуальній особливо соціально-етичні чесноти вагантів. Склад вагантів був строкатим, оскільки туди входили мандрівні клірики, учителі, поети, які подорожуючи, зазнавали радощів і зневір мандрівного життя. Вони «...потерпали від вимушеної скрути і, як правило, з таких мандрівок мали лише шкоду. Відсутність нагляду старших прищеплювала всілякі пристрасті й пороки, що супроводжувалися спрагою до пригод. Молоді люди, як правило, ходили великими натовпами і називали себе *Scholares vagantes* або вагантами. Старші дивилися на молодших, як на своїх підлеглих васалів» [23, с. 239]. Досить часто такі подорожі супроводжувалися поневіряннями, а засобом до існування ставало жебрацтво. Зміст їхньої поезії був далеким від куртуазної

цнотливості, оскільки вона була сповнена оспівування радості земних насолод і зневаги до церковної моралі та аскетизму.

На наш погляд, варто погодитися з Р. Дорохіною, що вагантство не справило особливого впливу на розвиток наук, але відіграло значну роль в становленні ціннісного світогляду європейського студентства [14, с. 15]. Більш точно, воно сприяло формуванню його етосу і габітусу, таких рис характеру, як веселість, безтурботність, товарицькість, щедрість натури, але й, певною мірою, безвідповідальність, розпущеність тощо.

Важливим наслідком вагантства стало й створення академічної мережі, так би мовити, прототипу міжнародного академічного співтовариства. Звісно, на той час це була спорадична мережа, сплетена із хаотичних скупчень контактів, що могли бути розірваними щомиті. Йшлося швидше про напрацювання первинного, досить довільного, досвіду міжнародної комунікації. Власне, ваганти (голіарди) являли собою пасіонарну групу всередині тогочасного студентства. Ця група містила хаотичний, але цінний інноваційний потенціал, сприятливий з позицій передачі знань новим поколінням.

Попри це рух вагантів вичерпав себе у XIII ст., що було обумовлено кількома причинами: репресіями Церкви проти їхнього вільнодумства й занадто сміливої поведінки, а також появою жебракуючих чернечих орденів, проповіді яких витіснили вагантську лірику. У результаті цих несприятливих чинників значну частину вагантів було страчено. Ті ж, хто виявилися розсудливішими – врятувалися, знайшовши парафії або розпочавши викладацьку діяльність у школах чи університетах [14, с. 20].

На наше переконання, ваганти уособлювали своєрідний субкультурний дискурс студентства. Як відомо, субкультура – це система норм і цінностей, що вирізняють групу (або, додамо від себе, групу всередині певної групи) від більшості суспільства або означеної соціальної спільноти. Субкультури характеризуються обов'язковими спробами формування власних світоглядів, опозиційних (але не обов'язково ворожих) світогляду інших соціальних груп або поколінь, а також своєрідними манерами поведінки, стилем одягу, зачіски,

формами проведення дозвілля тощо [35, с. 75]. У контексті соціальної спільноти студентства рух вагантів став тією «групою в групі», що в цілому поділяла вищі цінності студентського етосу, піддавши сумніву способи набуття його повноти. Так чи інакше, але на зміну «кочовому» поступово приходив «осілий» спосіб навчання.

Закономірно, що із плином часу освітні інституції мали набути більш усталених форм. Це й відбулося у міру інституалізації університетів. Дедалі більша кількість студентства «осідала» на певному місці, віддаючи перевагу конкретному навчальному закладу. Як наслідок почало формуватися стійке академічне співтовариство, орієнтоване на той чи інший навчальний заклад, що стабілізувало навчальний процес, позитивно впливаючи на якість отриманих знань.

Дещо відступивши від хронологічної логіки викладу розвитку студентських корпорацій, розглянемо закриті студентські ордени Європи, які втілили інший, елітарний субкультурний дискурс розвитку студентських корпорацій.

Студентські ордени виникли в Європі приблизно у другій половині XVIII ст. За характером і структурою вони були елітарними ієрархічними об'єднаннями з чітко визначеною ідейною метою. Серед найбільш відомих орденів назвемо ті, що існували на території Німеччини: Amicisten, Unitisten, Konstantisten, Harmonisten, L'Ordre de l'Amitie, Corps Onoldia Erlangen, Aurora zu den sieben Rosen та інші. Ці ордени демонстрували ідейне різноманіття (а інколи й конроверсійність відстоюваних ідей): інтенції пізнання, заняття релігією і духовним розвитком, зацікавленість у суспільних перетвореннях і політичній діяльності або ж прагнення гедоністичної самореалізації і зневагу до навчання тощо. Попри ідейний плюралізм об'єднавчими для всіх членів ордену були вірність один одному і відданість справі.

В історичній ретроспективі (так само, як і у випадку вагантства) таємні студентські ордени заклали певні особливості етосу і габітусу студентства, що інструменталізувалося за посередництва системи «ритуалів» входження і поведіння в корпоративних групах. Це добре прослідковується на прикладі

явища буршеншафту, яке виникло в ХІХ ст. в Німеччині й поширилося на Австрію, Швейцарію, країни Бенілюксу. Буршеншафти (лат. bursa – «гаманець») були довічними академічними організаціями закритого типу, що відстоювали пріоритети вічної цінності німецької культури і збереження національного духу. Всередині цієї корпорації існували такі ступені посвячення студентів: фукси – навчаються до другого семестру; брандери – повністю пройшли два семестри; молоді бурші – пройшли навчання до кінця третього семестру; старі бурші – відучилися чотири семестри; молоді пани – відучилися п'ять семестрів включно; старі пани – провчилися шість семестрів; пани, оброслі мохами, – провчилися в університеті більше трьох років [14, с. 28-32].

Перехід від одного ступеня до іншого, а особливо сходження на перший щабель (фуксів) передбачав низку випробувань, призначених довести відданість кандидата групі, його спроможність коритися її законам. Згодом елементами етосу буршеншафтів стали бурхливі розваги, пияцтво, дуелі, які перемежовувалися філософськими суперечками і політичними проектами, створюючи специфічну атмосферу цього співтовариства. Формуючи цю атмосферу і формуючись під впливом цієї атмосфери, буршеншафти роками зберігали своє співтовариство, закони якого не обговорювалися, а приймалися беззастережно. У такий спосіб, відчужуючи частину особистої свободи, людина отримувала захист корпорації. Проте корпоративні зв'язки в цих орденах були настільки міцними, що трансформувалися в довічну несвободу особистості, що не могла ані стати вільною, ані стати частиною іншого колективного цілого. Попри це окремі принципи й ритуали подібних братств залишилися затребуваними й у системі сучасної університетської освіти, як ми це спостерігаємо на прикладі Ліги Плюща.

Повертаючись до доби Середньовіччя, в цілому університети ХІІ-ХІV ст. були досить егалітарними. В них здобували освіту діти лицарів, купців, ремісників і навіть багатих селян. Навчання в університетах було, так би мовити, плавильним кеглем, в якому зникали, чи принаймні пом'якшувалися, певні суперечності між різними соціальними станами, що відбувалося через поєднання студентів



спільною метою – здобуттям професії. Утім, ці суперечності не могли бути повністю знівельованими, оскільки серед студентів були вихідці із різних за походженням і статками сімей. Для одних навчання було засобом збереження успадкованих від батьків соціальних почесей і благ, для інших – чинником вертикальної мобільності, чи, принаймні, засобом покращення майнового стану.

Всередині університетів існувало ранжування факультетів за їхньою престижністю, що також унаочнювало походження і наступні соціальні траєкторії студентів. Наприклад, попри гостру у тогочасному суспільстві потребу в лікарях, медичний факультет (через специфіку діяльності) не був престижним – на ньому вчилися, переважно, звиклі до напруженої, «брудної» й небезпечної (в умовах нескінченних епідемій) праці вихідці «із міщан». Для них набуття фаху лікаря, окрім матеріальних вигод, мало перспективи вертикальної мобільності.

Також студенти об'єднувалися за політичними, культурними, філософськими та іншими уподобаннями. Культурні й філософські уподобання були досить плинними і підвладними моді, але на деякий час складали основу діяльності відповідних гуртків, а також були предметом обговорень і палких дискусій під час занять і позааудиторного спілкування. Щодо політичних інтересів, то вони зазвичай були локальними, обмеженими прагматичними мотивами людей, коли через утиск прав університетів чи окремих земляцтв зростала вартість життя чи посилювався податковий тиск, словом, коли влада вдавалася до практики закручування гвинтів, студентство чинило опір. Утім, у часи Середньовіччя траплялися й інші прецеденти, наприклад, причетність студентів до ідеологічних конфліктів, таких як війна гвельфів і гібелінів.

Попри це політизація студентства відбулася дещо пізніше. На наш погляд, ці тенденції відчутно почали виявляти себе розпочинаючи з доби Реформації. Особливого розквіту вона набула в XIX–XX ст. з поширенням різного роду утопічних соціальних ідей. Означена тенденція зберігалася протягом всього XX ст. і, на наше переконання, дещо пішла на спад у перші десятиліття XXI ст. Як би там не було, але є підстави стверджувати, що студентство виступає соціальною групою з високим пасіонарним потенціалом, орієнтованим на соціальний

максималізм, що робить його дієвим суб'єктом історії.

Таким чином, у добу Середньовіччя було закладено етос університетської спільноти, заснований на прагненні до знань; основи наукової етики та етики відносин між студентами і професорами; тезаурус поведінки студента як усередині університету, так і в громадських місцях тощо.

У добу Відродження професійна соціалізація студентства відбувалася в дискурсі парадигми «homo triumphans» (Charles Trinkaus), тобто вільної, самодостатньої істоти, господаря свого життя. Ці процеси тривали невіддільно від трансформації соціально-культурного буття: розвитку міст, промисловості, зародження приватновласницьких відносин у країнах Європи. У першій третині XIII–XVI ст. тут посилилася національна компонента освітньо-виховного процесу, що передбачало контроль за діяльністю студентів з боку держави. Університети стали джерелом ідеологічної підтримки для держави, але не втратили свого значення в дискурсі локусу інтересів Церкви. Якщо державі були потрібні кваліфіковані дипломати, службовці, то Церкві – освічені проповідники, знавці церковного права тощо.

З виникнення книгодрукування, а потім у міру все більшого поширення роз'їзної діяльності, активізувалося навчання за кордоном представників привілейованих верств суспільства. Виникла ситуація, коли кордони почали втрачати обмежувальну силу. Ландшафт став предметом «суб'єктивної» насолоди, батьківщина – темою «ностальгічної» туги [22]. Якщо у добу Середньовіччя основним глобалізаційним фактором розвитку європейського освітнього простору виступила християнська релігія, то починаючи з доби Відродження такими каталізаторами стали книгодрукування і новітні транспортні засоби, наприклад автомобіль з паровим двигуном.

Одночасно з актуальною для тогочасних європейських університетів орієнтацією на парадигму освітнього універсалізму виникає меркантилізм, що створює попит на «корисне знання» чому сприяла Реформація.

Доба Реформації стала особливою сторінкою в діяльності європейських університетів і студентства. Як наполягає Я. Пелікан, «Реформація XVI століття

започаткувалася саме в університетах, і головним її діячем був саме університетських професор. Мартін Лютер не виступав як політичний чи церковний діяч, він виконував свої обов'язки як церковний діяч, коли 31 жовтня 1517 р. випустив свої 95 тез, запрошуючи (чи провокуючи) своїх колег і всіх охочих взяти участь у диспуті «щодо сили індульгенції» [28, с. 36]. УХVI – на початку ХVII ст. у багатьох містах Європи почали відкриватися лютеранські і кальвіністські університети, які протиставлялися католицьким університетам. Самі ж університети стали центрами бурхливий дискусій, зокрема щодо необхідності реформації вищої освіти. Ніколи раніше традиційна система освіти не була піддана такій вівісекції, причому не тільки з боку викладачів, а й студентства, що зростило паростки недовіри до цієї системи навіть у її прибічників.

Як вважає Я.Пелікан, (і ми з ним, з деякими застереженнями, погоджуємося), що «оскільки поштовхом до Реформації була ця професійна криза в освіті, то й подальший перебіг Реформації значною мірою відбувався в університеті»; більше того, «Прищеплення Реформації на ґрунті нової країни також частково відбувалося через ті університети, де реформування церкви ставало основою фундаментальних програм реорганізації академічної сфери і навпаки» [28, с. 76]. Відтак Реформація стала прецедентом того, як системна суспільна криза не лише виявилася, а набрала обертів і розв'язалася в університеті й через університет як соціальну інституцію.

Вістря критики Мартіна Лютера та інших викладачів-протестантів було спрямовано не тільки на католицьку церкву, а й на аристотелівську філософію в освіті, за допомогою якої, на його думку, в університетах насаджувалося язичництво [5, с. 8]. Утім, і це найважливіше, Мартін Лютер та інші протестанти рішуче критикували ієрархізм в цілому, в тому числі й у системі університетської ієрархії. Заперечуючи ієрархію у стосунках людини і Бога та посередництво Церкви, протестанти тим самим піддали сумніву основи соціальної ієрархії. Водночас наслідком Реформації стало переміщення розуму у сферу практичного розуму і визнання праці «мирською аскезою».

Як перше, так і друге стали знаками появи нового типу свідомості й народження «духу капіталізму». В системі вищої освіти ці чинники виконали роль тригерів певної деієрхізації й демократизації університетської освіти.

Протестантська трудова етика створила сприятливе тло до поваги до будь-якої праці, не тільки інтелектуальної, а й селянської чи ремісницької. Вона визнала підприємництво, оскільки матеріальне благополуччя і навіть багатство (за умов, якщо вони були здобуті чесними шляхами) набули в протестантизмі сакральної легітимізації. Через означені причини цінними були визнані технічні й наукові засоби, спрямовані на інтенсифікацію праці, що стало передвісником майбутнього злету технічних і природничих наук та пожвавлення інтересу ринку до фахівців відповідного спрямування.

У Новий час було сформовано ідеали раціоналізму, що панували в європейській духовній культурі протягом наступних кількох століть.

Найважливішими особливостями людини вважали її розум, здатність до мислення, логічних і послідовних дій.

Ця тенденція, зокрема, знайшла вияв у філософії європейського Просвітництва. Найяскравіші представники останнього були зорієнтовані на створення «суспільства розуму». XVII ст. ознаменувалося науковою революцією, що супроводжувалася не лише становленням машинного виробництва, а й значними зрушеннями у світоглядних настановах людини, яка, з одного боку, відчула свою могутність, долучившись до природничого і технічного знання, а з другого, перебільшила значущість цього знання, помилково вирішивши, що всі природні та навіть духовні явища підкорюються механічним законам, що трансформувалося в механістичний редукціонізм.

Якщо доба Середньовіччя стала точкою відліку виникнення європейських університетів, то у добу Нового часу, а саме у XVI-XVII ст. сформувалися наукові академії, визначальні для фундації сучасного типу європейської науки.

Починаючи з середини XVII ст. відбувається інституалізація науки, яка поступово перетворюється на впливову, а з плином століть – визначальну для розвитку окремих країн і всього людства силу. Поява європейської науки в сучасному сенсі

цього слова пов'язана з 1660 р. та із заснуванням Лондонської Королівської спілки природодослідників, а також створенням у 1666 р. Паризької академії наук. Утім, тогочасна наука, принаймні в інноваційних її вимірах, була відірваною від освіти, оскільки професійної чи природничої, чи технічної освіти не існувало [38, С. 51].

Попри це з розвитком капіталізму виникає потреба в інтенсифікації виробництва та зменшенні виробничих витрат. У соціумі посилюється потреба в освічених людях, орієнтованих на прикладні наукові дослідження, відбувається формування зародків позитивістської парадигми професійної освіти, що призводить до зменшення гуманітарної компоненти знання порівняно зі знанням «корисним». Розвиваються партнерські моделі взаємодії соціальних інституцій: з одного боку, науки та освіти із суб'єктами економічної діяльності; а з другого боку – науки та освіти з державою.

Суспільні трансформації в часи Раннього модерну й Нового часу, поступова зміна уявлень про особистість вели до змін у сфері освіти. Почався процес її секуляризації. У кінці XVIII ст. релігійні навчальні заклади середнього й вищого типу (колегіумам та університетам) поступово витісняються світськими навчальними закладами – гімназіями, ліцеями, світськими університетами. Наприклад, відомим філософом-просвітником, який походив з України й відіграв помітну роль у створенні вищих світських навчальних закладів у Центральній та Східній Європі, був Гуго Коллонтай [39]. Він був першим міністром освіти Речі Посполитої, реорганізатором Краківського університету із релігійного навчального закладу у світський, одним з організаторів Кременецького ліцею. Дещо пізніше, у зв'язку із диференціацією наук, почали з'являтися вищі технічні школи – політехніки. Відбувся процес відокремлення школи від Церкви. Водночас почали створюватися суто релігійні (духовні) заклади, які готували кадри священнослужителів.

Світська школа, що вже домінувала, мала на меті надати корисні для особистості знання, які б допомогли їй «знайти себе» в соціумі, котрий дедалі більше відзначався динамізмом. Раціональні наукові й технічні знання почали

трактуватися як сила (Ф. Бекон). «Знання і могутність людини збігаються, бо незнання причини ускладнює дію. Природа перемагається тільки підпорядкуванням їй, і те, що у спогляданні уявляється причиною, в дії стає правилом».

Спостерігалися й звороті процеси – набули поширення реакційні щодо «суспільства розуму» ідеї, що виявилися в неприйнятті руйнування традиційного суспільства і в закликах повернення до джерел, так би мовити, до втраченого раю. Зокрема, подібні ідеї проявилися у філософії Жан-Жака Руссо, який не сприймав досягнення цивілізації й закликав повернутися до природної первісності. Критикуючи тогочасну інституційну освіту, він наполягав на природному вихованні: «Я кажу лише про домашнє виховання. Візьміть молоду людину, розумно виховану в будинку батька, у провінції, і погляньте на неї у хвилину прибуття в Париж чи вступу у світ; ви знайдете у неї правильні думки, спрямовані на предмети достойні, та волю свою настільки ж здорову, як і здоровий глузд; ви помітите в ній презирство до пороку та нетерпимість до недостойного... Після шести місяців перебування в Парижі прогляньте на ту саму молоду людину – і ви вже не впізнаєте її: вільна мова, правила вищого тону, розв'язні манери змушували б сприймати її за іншу людину, якби б кепкування її над своєю первинною простотою, конфуз при нагадуванні про неї не показували, що вона та ж самий і соромиться цього... Як могла вона так помітно та різко змінитися?.. Зміна напряму думок – ось єдина причина цієї відмінності» [32, с. 399-400].

І взагалі, у XVIII ст. в Європі з'явилася мода на «природність», «простоту». «Вісімнадцяте століття, – писав Бертран Рассел, – забравши в індіанців Америку, довівши селянство до злиднів і піддавши людей жорстокості першого етапу індустріалізації, дуже любив вдаватися до сентиментів щодо “шляхетного дикуна” чи “простодушного бідняка”» [22, с. 416]. А Томас Джефферсон, третій президент США, один із засновників цієї держави, політик і філософ, бажав, аби Америка залишалася аграрною країною [30, с. 419]. Усі ці епізоди ностальгії сучасний польський філософ і соціолог Єжи Шацький назвав би «утопіями часу»,

ескапістськими утопіями, спрямованими у щасливе «колись» або «коли-небудь». Такі ідеалізовані часи, «острівці часу», [40, с 55] існували лише у людській уяві або (у поодиноких випадках) могли реалізовуватися у межах штучно створених ізольованих від широкого загалу спільнот, які, досить швидко зникали, навіть не намагаючись пристосуватися до часу.

На початку XIX ст. сформувалася класична модель європейського університету (Гумбольдтівський університет), основними принципами якого стали такі: єдність науки і викладання; свобода вчити і вчитися; провідна роль філософського факультету. В університетах гумбольдтівського типу зазвичай існувало три факультети – філософський, юридичний та медичний. Тут ми бачимо своєрідне «калькування» моделі середньовічного університету. Щоправда, замість теологічного факультету з'явився факультет філософський. Філософія, яка в період Середньовіччя була своєрідною пропедевтикою теології, її «служницею» (Т. Аквінський), стала тепер самостійною, незалежною від теологічних студій. При цьому під філософією розуміли, власне, не лише філософію, а й сукупність різних наук – як гуманітарних, так і природничих.

Упродовж XIX ст. майже всі європейські університети, крім суто теологічних, зазнали секуляризації, що й визначило, загалом, світський характер освітнього процесу в європейських країнах. У цей час остаточно утвердився соціальний статус студентства і розуміння його значення для виробництва суспільних благ.

Нормативно-ціннісні підстави діяльності університетських корпорацій всіх епох зафіксовані у статутах і деклараціях. Зазвичай статут є внутрішнім документом, засекреченим для зовнішнього світу. Декларація – навпаки, відкритий, короткий за формою та об'ємний за змістом текст, що розкриває основні цілі спільноти, завдання та етичні принципи організації. Ціннісне ядро декларацій формалізуються у вигляді кредо, місії або девізу, квінтесенції духу студентської спільноти.

Ретроспективно, найчастіше у статуті строгі раціональні правила поєднувалися з ірраціональними, а інколи й відверто абсурдними, але як перші, так і другі вважалися обов'язковими до виконання. Цим правилам

підпорядковувалися основні цілі університетських спільнот: академічна діяльність, спортивні досягнення, проведення благодійних акцій, підтримка соціально значущих проєктів, волонтерства тощо.

Окрім статутів і декларацій, студентські спільноти об'єднувалися навколо ідеальної компоненти – вищих цінностей і чеснот, священних і недоторканих для цієї групи. Наприклад, для згаданих нами корпорантів Буршеншафту вищою цінністю вважалася свобода у трьох її видах: особиста, політична та академічна.

Дискурс «вищі цінності» є невід'ємним атрибутом етосу сучасного університету, що зазвичай унаочнюється у символічному девізі чи гаслі, орієнтованому не лише на особистий ідеал, а й, зазвичай, ідеали суспільного служіння. Наприклад, девізом Національного медичного університету імені О.О. Богомольця є «Честь, Милосердя, Слава». Серед інших гасел трапляються такі: «Честь-Свобода-Батьківщина», «Істина, Творчість, Свобода», «Більше знаємо – більше можемо», «Твердо тримай слово і будь вірний йому» і «Ламайся, але не згинайся» тощо. Серед іншого університети виховували у студентах почуття обов'язку, академічної свободи та інтелектуального розвитку, дружби і вірності традиціям. При цьому у фокусі виховання завжди залишалася основна мета: підготувати високоосвіченого фахівця, гармонійно розвинену людину і громадянина своєї країни.

Етосну місію мав гімн університету. Причому цінність гімну полягає не тільки в його змісті, а в самому факті його виконання, що засвідчує прийняття й поділ цих цінностей виконавцями (викладачами і студентами навчального закладу). Символічними були й кольори університетських корпорацій, що поставали візуальним втіленням їх провідних цінностей. Наприклад, кольорами латиської корпорації *Fraternitas Moscoviensis* (нині має назву *Fraternitas Lettica*) є блакитний, який символізує ясність серця, пурпуровий – прагнення до досягнення і золотий, що позначає колекцію духовних цінностей [45].

Але чи не найголовнішим універсальним атрибутом духу студентських спільнот є готовність прийти на допомогу товаришу і право очікувати підтримки від нього. У стратегічному плані спільноти сприяли збереженню соціальних



контактів і дружби між поколіннями випускників одного університету, створюючи основу для ще більшої згуртованості.

Про це, зокрема, проголошено у статуті нині діючої корпорації *Fraternitas Livonica*, що обіцяє сприяння своїм членам у справі працевлаштування, «оскільки всі корпоранти – брати, і тому повинні допомагати один одному». Гарантує те, що «членство в корпорації – найкраща рекомендація для роботодавця при тому, що і сам роботодавець, і працівник є братами за триколом. Ця допомога надається протягом усього життя». Проголошуючи своїм девізом гасло «Допоможи другу і всі разом ми допоможемо собі», *Fraternitas Livonica* орієнтована на розвиток меценатства і взаємовигідну співпрацю з дружніми корпораціями задля блага своїх членів [45]. І навпаки, у випадку порушення студентами писаних чи неписаних принципів корпоративної етики інструментом саморегуляції виступали студентські зібрання – «суди честі», своєрідний аналог таких, що відійшли у минуле, дуелей між студентами.

Протягом ХХ ст. тривало формування сучасного типу європейського університету як професійної корпорації і як ідеального типу структури виробництва та відтворення знання, що виконує навчальну, дослідницьку, професійну, сервісну, культурну і гуманістичну функції. Відбувся відхід від класичної моделі європейського університету, яка сформувалася наприкінці ХVІІІ – на початку ХІХ ст. Як нинішня європейська філософська думка демонструє різні трактування людської особистості, так і вища школа в Європі сьогодні є багатоманітною. Вона орієнтована на формування особистостей, що можуть працювати в різних сферах. Тому в Європі нині майже немає класичних університетів, де існували б три основні факультети (філософський, медичний та юридичний). Зате є університети і широкопрофільні, і вузькопрофільні, як гуманітарні, так і технічні, що пропонують різноманітні змістовні й формальні конфігурації синергії універсального і спеціального знання.

При цьому сьогоднішня ситуація, пов'язана з динамічними змінами, «глобальним інформуванням», змушує університети бути більш відкритими, сприймати й адаптувати нові ідеї, у т. ч. й філософського характеру, які часто

з'являються в позауніверситетському середовищі. Ще однією особливістю сучасного університету стає те, що він орієнтується на надання знань не лише для молоді, а й для різних вікових категорій, займається питаннями підвищення кваліфікації тощо. Тому не дивно, що місія університету зазнає трансформації як щодо навчальних, так і виховних функцій. Відповідно, постає питання про відхід від старих підходів щодо формування особистості студента й вироблення нових, адекватних сучасним умовам [44].

Більш детально соціальні передумови і специфіку формування сучасної спільноти студентства ми розглянемо у третьому розділі, приділивши значну увагу його соціальним адаптивним практикам.

## **2.2. Професійна соціалізація студентства як соціальна адаптація.**

Студентство становить специфічну соціальну спільноту, що формується у процесі адаптивної стадії професійної соціалізації [5; 6].

Як відомо, під соціалізацією мають на увазі процес засвоєння людиною протягом її життєдіяльності норм та цінностей суспільства, які допомагають їй стати активним учасником соціальних взаємодій. Процес соціалізації є складним та суперечливим. З одного боку, на людину постійно здійснюються спрямовані та неспрямовані (стихійні) соціалізаційні впливи, з другого – вона сама є самостійним суб'єктом творення й реалізації власних духовно-ціннісних смислів. Соціалізація буває контрольованою системою освіти і виховання або ж ситуативною, непередбачуваною і стихійною. У будь-якому разі вона здійснюється під тиском умов зовнішнього середовища. Вказані процеси детермінуються умотивованістю особи [9; 10]. Життєдіяльність людини набуває позитивного спрямування завдяки процесам вибіркового засвоєння норм, цінностей, установок певного суспільства чи окремої соціальної групи. Успішну соціалізацію пов'язують зі здатністю до самовиховання та узагальнень.

Процес соціалізації має певну структуру, показову з позицій професійної соціалізації з огляду на повторюваність певних закономірностей та алгоритмів входження людини, у першому випадку – до соціуму як родової істоти; у другому випадку – до соціуму як істоти в єдності родових і специфічних навичок

З позиції логіки процесів соціалізація складається з таких етапів:

1. Адаптація – процес пристосування до нових умов, ролей, норм та цінностей суспільства. Завдяки процесу адаптації полегшується процес входження людини в соціум, оскільки вона орієнтується на готові, сформовані століттями норми та цінності суспільства. Процес адаптації пов'язаний зі специфікою «входження» особистості в ситуацію, її орієнтацією в нових умовах.

2. Інтеріоризація – свідоме прийняття норм та цінностей суспільства з наступним вибіркоким включенням їх до внутрішнього світу людини. Це сприяє інтеріоризації – прийняттю норм поведінки у соціумі, засвоєнню загальнолюдської моралі та включенню їх до власної морально-етичної і духовної сфери на основі сформованого власного життєвого досвіду [18, с. 120].

Професійна соціалізація надбудовується на «фундаменті» «родової» соціалізації й водночас становить атрибутивний «пласт» цього «фундаменту», що й робить можливим повноцінне і повносправне входження особистості до соціуму [12].

Студентська молодь у процесі навчання у ЗВО здобуває не лише фахову освіту та компетенції, а й проходить етапи особистісного становлення. Поза всяким сумнівом, високий особистісний рівень розвитку і рівень професійного становлення взаємопов'язані, оскільки високі професійні компетенції передбачають сформовані й розвинені особистісні якості, а «ефективність формування професійних компетентностей майбутнього фахівця залежить від рівня сформованості таких особистісних якостей, як мотивація на успіх, самооцінка, суб'єктивний локус-контроль» [29, с. 10-14]. Стисло підсумовуючи можемо зазначити, що «родова» соціалізація специфікує соціалізацію професійну, а професійна впливає на окремі дискурси родової соціалізації, наприклад, у випадку професійної деформації, що не обмежується лише професійною сферою,

а охоплює всі сфери життя і діяльності людини [7; 8].

*Розрізняють такі вікові періоди соціалізації:* 1. Первинна соціалізація – вплив сім'ї, найближчих родичів, сусідів у перші роки життя. У цей період дитина засвоює загальні норми та правила поведінки, моделі міжособистісних взаємин, виконуваних дорослими різноманітних ролей; 2. Проміжна (нестійка) соціалізація підлітка. На цьому етапі здійснюється перехід від дитячого і підліткового віку до юнацького. Для цієї вікової групи є характерним юнацький максималізм, а іноді навіть і гостре несприйняття попередньо засвоєних норм моралі та поведінки; 3. Сстійка (концептуальна) цілісна, або частіше в літературі трапляється як вторинна – період переходу від юнацького віку до дорослого (з 17-18 до 23-25 років) [21, с. 158-159]. Процес вторинної соціалізації закономірно збігається з роками навчання у середніх спеціальних та вищих навчальних закладах. Соціальний інститут освіти постає агентом вторинної соціалізації молоді.

Соціалізація тим успішніша, чим довше особа перебуває під спрямованими соціалізаційними впливами на противагу ціннісно негативним (стихійним, а подеколи – випадковим). До спрямованих соціалізаційних впливів відносять соціальні інститути сім'ї та освіти.

Студентство – це особлива соціальна група суспільства, яка є проміжною між підлітковим та дорослим віком і визначається помітною схильністю до активних дій. Водночас ця група є досить маніпульованою й часто підпадає під різноманітні впливи (не завжди позитивні). Це можуть бути впливи політичні, економічні, релігійні, а також з боку молодіжних організацій та субкультур.

Соціалізація у студентському віці спрямована на адаптацію й уміння орієнтуватися в нових ситуаціях на основі попереднього досвіду. Для студентів актуальним є набуття професійного, соціального й духовного досвіду, а також формування навичок у нових нестандартних ситуаціях. Спрямована соціалізація лише в тому випадку є успішною й конструктивною, коли вона здійснюється на основі принципу гуманізму, загальнолюдської моралі, честі, свободи совісті, відповідальності за власні дії. Така соціалізація здатна коригувати негативні впливи стихійної соціалізації.

Студентство є соціальною спільнотою, поєднаною схожими інтересами, соціальним статусом та етосом за певної вікової однорідності. Належачи до спільностей, орієнтованих на «майбутнє в теперішньому», воно відтворює довготривалі стратегії професійної соціалізації, спрямовані на поповнення верстви висококваліфікованих фахівців та інтелігенції, й виступає об'єктом значних очікувань суспільства. Як соціальна спільнота воно постійно відтворюється в часі та просторі, а також має досить помітний причинно-наслідковий вплив на величезну кількість індивідів, на інші соціальні спільноти і на соціокультурний світ загалом.

У межах філософсько-антропологічного дискурсу феномен студентства інтерпретується інтегративно як сукупність особистостей, які відрізняються від загалу людей певними якостями (інтелект, гідність, високий рівень відповідальності тощо). Перспективно, із структурно-функціональних позицій, це сукупність людей, які посідатимуть значне місце в соціальній ієрархії, належатимуть до тих, хто матиме істотний вплив на політичну, економічну, науково-інтелектуальну та інші сфери суспільного буття. Іншими особливостями студентства є спільність мети, яка полягає у здобутті вищої освіти, часова обмеженість існування студентської групи за її відносною стабільністю, досить висока інтенсивність спілкування, вагома з позицій професійної соціалізації. У контексті нашої проблематики студентство належить до найбільш мобільної, адаптивної та соціально активної групи, яка активно сприймає і продукує новації, виступаючи актором соціальних перетворень і реформ.

Студентство є перехідною соціальною спільнотою від учнівства до професіоналів. Якщо соціалізація є процесом соціокультурної інтеграції особистості та соціуму, то професійна соціалізація передбачає розвиток професійної свідомості через практики пристосування до правил і норм, які діють у певному середовищі. Вона відбувається з урахуванням особливостей ринку праці та формування у студентів тих якостей, які могли б забезпечити їхню інтеграцію в економічне життя суспільства.

Фахівці дають таке визначення процесу соціалізації студентської молоді: «процес і результат активного пристосування та функціонування (життєдіяльності) особистості в умовах нового соціального середовища або нової соціальної ситуації, що проявляється у засвоєнні норм і вимог, які діють у мікросередовищі та суспільстві» [20, с. 108].

Процес соціалізації студентства у ЗВО відбувається поетапно. У студентський період (17-22 роки) відбувається перехід від підліткового віку до дорослого й, окрім того, молодь у цьому віці починає опановувати ази дорослого самостійного життя та майбутньої професійної діяльності.

Г. Овчаренко виділяє такі етапи соціалізації студентської молоді:

1) етап адаптації, який охоплює перший і частково другий курс навчання у ЗВО. У цей час студенти опановують основи майбутньої спеціальності, відбувається адаптація студента до нових умов у навчальній діяльності, позанавчальній, побутовій; 2) ціннісно-діяльнісний етап, що охоплює частково другий, третій та четвертий курси у ЗВО. На цьому етапі забезпечується розв'язання суперечностей між ціннісними орієнтирами, цілями життєдіяльності та засобами їхнього досягнення, що детермінуються соціальними умовами життя особистості; 3) професійний етап, який охоплює випускні курси у ЗВО. Він сприяє завершенню професійно-особистісного ставлення студентів, перетворюючи їх в активних суб'єктів соціалізаційного процесу [25, с. 8].

У цілому стан успішності у навчальній діяльності студента залежить від «можливостей студента освоїти нове соціальне середовище. Початок занять і влаштування побуту означають включення студента у складну систему адаптації» [26, с. 214].

Загалом же для соціалізації у студентський період притаманні такі ознаки: а) відбувається активне включення молодих людей у нове середовище; б) посилюється самостійність у виборі цінностей, ідеалів, середовища для спілкування, видів діяльності, що підвищує необхідність рівноправної, демократичної партнерської взаємодії; в) удосконалюються механізми саморегуляції, самокорекції; г) домінуючим фактором впливу стає нове соціальне

середовище (академічна група, групи за інтересами) [42, с. 261].

Професійна соціалізація пов'язана із втратою попередньої соціальної ідентичності (учень) і набуття нової (студент). Криза попередньої ідентичності актуалізує внутрішні ресурси для входження молодого людини до нового соціального пласта.

Протягом всього періоду навчання нові «виклики» породжують у «відповідь» адекватні ситуації форми адаптації й наступні, більш спокійні стабілізаційні періоди професійної соціалізації особистості. Поміж полюсами напруги-відповіді виробляються адекватні поведінкові стратегії, що, закріплюючись у періоди «спокою», автоматично актуалізуються під час наступних «викликів». У міру входження молодого людини до освітнього простору університету реактивність «відповідей» послаблюється, а раціональна складова посилюється. Найбільш стабільними з позицій гомеостазу в системі «особистість студента – освітнє середовище університету» є «середні» (2-3-й курси), що характеризуються засвоєнням молодого людиною соціальної ролі «студент». Цей етап переривається завершальною стадією професійної соціалізації в університеті, що характеризується, з одного боку, активним залученням молодого людини до практик професійної діяльності, а з другого, – випробуваннями, пов'язаними із закінченням навчання в університеті.

Складність процесу соціалізації особистості студента у ЗВО полягає в тому, що вона «розкривається у вигляді взаємодії двох систем: соціалізації, яку здійснює заклад вищої освіти як інститут соціалізації, та соціалізації, яку проходить особистість студента в багатоманітності середовищ перебування». Це створює складність і нелінійність соціалізації, яка пов'язана з непрогнозованістю ситуації [16, с. 39-40]. Процеси соціального формування особистості студента мають на меті залучення його як адаптаційних можливостей до умов зовнішнього середовища, так і внутрішніх смислових інтенцій. До соціальних засобів адаптації особистості до умов зовнішнього середовища, яке, певною мірою, детермінує її поведінку, спосіб мислення, належать різні форми індивідуальної та групової соціалізації [2, с. 67]. Водночас не можна покладати на ЗВО цілковиту

відповідальність як єдино можливого агента «людинотворення» особистості майбутнього фахівця.

Вже на початку навчання в університеті для студентів властива соціальна дезадаптація, що виражається в неможливості дистанціюватися від старої і складності вироблення нової групової ідентичності. Очевидно, що гранично уважного ставлення потребує саме наймолодша когорта студентів. Проблема першокурсників полягає не тільки в тому, щоб свідомо сприйняти і зрозуміти нову для них систему вищої школи, а й у тому, щоб вибірково прийняти її на емоційно-особистісному рівні, знайти в ній особистісні сенси. Актуалізація потенційної загрози, яку породжує дезадаптованість у нових умовах життєдіяльності, може виявитися у відсутності орієнтації у просторі навчального закладу, що зумовлює певну ізольованість, негативно позначається на самооцінці особистості, формуванні групової інтенційності тощо. Усе це нерідко провокує втрату інтересу до навчання, здобуття вищої освіти [42, с. 264].

На першому курсі є особливо актуальними успішна адаптація та вживання в роль студента ЗВО. Важливим на цьому етапі є встановлення гармонійного співвідношення між об'єктивним світом та власним суб'єктивним, впевненість особи в належності до певної соціальної групи та власній значущості в ній, набуття особистого життєвого досвіду внаслідок втрати одних соціальних зв'язків (батьківська сім'я) й формування нових взаємин, умов життєдіяльності та сфери зайнятості.

Певна частина студентства не здатна уникнути впливу й ціннісно негативної соціалізації. Вона відбувається під впливом неблагополучних однолітків (діти вулиці, алко- та наркозалежні, особи без певного роду занять), різноманітних агентів маніпулювання людською свідомістю (ЗМІ, інтернет-ресурси). У такому оточенні молода людина часто втрачає здатність до цілісного та критичного осмислення інформації, засвоює її поверхово (без переведення її у власний внутрішній світ через систему власних ціннісних смислів). Стихійна соціалізація може завдати особі непоправної шкоди в тому випадку, коли в молодій людині ще недостатньо сформована власна ціннісно-моральна система, а ідеали легко



«розхитуються», немає цілісного сприйняття дійсності й відчуття конкретної ситуації, а в спілкуванні наявні певні «звабливі» пропозиції. Особа у такому випадку перебуває під значним контролем референтної групи, її свідомість перенасичена інформацією, що дестабілізує її психіку та когнітивні можливості молодшої людини.

Деадаптаційні процеси у студентському середовищі передусім пов'язані з турбулентними процесами в соціумі чи ЗВО. Резонуючи з особистісними конотаціями, неостаточною сформованістю ціннісних орієнтирів у молодшої людини вони спроможні спричинити стан відчуженості особи від соціального оточення та її маргіналізацію, коли «...перебуваючи у стані постійного соціального дрейфу, переходячи з однієї соціальної ніші в іншу й ніде не закріплюючись, така особистість майже втрачає будь-яку соціальну й етнічну визначеність, втрачає свою мову, культуру в широкому розумінні цього слова, але нову ідентичність не засвоює» [34, с. 296-297]. Водночас молодь, зокрема й студентська, ще може потерпати через соціальну незахищеність, блокування каналів самореалізації, низхідну соціальну мобільність, відсутність позитивного соціалізаційного досвіду – усе це сприяє витісненню молодих людей на соціальну периферію [3, с. 93].

Окрім цього, фахівці виокремлюють у студентському віці соціалізацію передчасну та запізнілу. Ці види соціалізації можуть спостерігатися у випадку розширення рольового та поведінкового репертуарів молоді (горизонтальна диференціація) та стратифікація, пов'язаних з різними рівнями у способі життя, освіти, доступу до інформації та інших інформаційних ресурсів [17, с. 115].

Попри це для студентства, зважаючи на вікові особливості, характерна низка важливих характеристик у психоемоційній та когнітивній сферах, що значно підвищують можливість її соціальної адаптації. Студенти спроможні до швидкого сприйняття й запам'ятовування інформації. Фахівці вважають студентську молодь особливою групою, що має високий потенціал та є найбільш інноваційно-здатною поміж інших соціальних груп [24, с. 82]. Студентський вік характеризується підвищеним інтересом до власного внутрішнього світу, намаганнями розібратися

в собі, постановкою сенсожиттєвих планів. Для студентської молоді притаманним є вирішення протиріч між власним «Я» та зовнішнім середовищем, а також формування позитивного образу власного «Я». Зростання самостійності на цьому етапі передбачає формування комунікативних, когнітивних навичок та навичок саморегулювання власної життєдіяльності, становлення психоемоційної та вольової сфер, подолання юнацького максималізму, побудови далекоглядних життєвих планів щодо особистої та професійної самореалізації. Мотивованість особи на саморозвиток передбачає формування духовно-моральної самосвідомості, виявлення та реалізацію потреб її гармонійного існування в соціальному оточенні, підтримку оптимальних умов існування, добробуту та особистої влаштованості.

Перебування студента в ситуації становлення власних смислових новоутворень породжує нові можливості самостійного вибору та сприяє розширенню його світоглядного бачення, реалізацію творчого мислення та підходів у навчальній, практичній та інших сферах життєдіяльності. Така позиція неодмінно формує осмисленість буття молодої людини, компетентні підходи у різноманітних сферах. Тому сьогодні актуальним є застосування студентоцентричної парадигми в освіті, яка уможлиблює формування індивідуальності майбутнього фахівця. Важливим тут є унеможливлення використання калькованого мислення, заперечення критичних суджень, «однобоких» підходів у вирішенні завдань, знецінювання «свіжих» поглядів у професійній сфері.

Навчально-виховний процес у ЗВО передбачає формування молодої людини з широкою світоглядною позицією, критичним мисленням, здатної до самостійної когнітивної, науково-пошукової та науково-творчої роботи. Важливою умовою творчої самореалізації студентства є його особиста спрямованість, готовність сприймати нову інформацію, самостійно знаходити шляхи вирішення навчальних завдань, вироблення творчих підходів у вирішенні практичних завдань [4].

На процесі успішного навчання у ЗВО впливає ряд чинників: генетичні (стан фізичного, психічного здоров'я, особливості духовно-мотиваційної сфери

особистості); достатній рівень життєвого досвіду та широкий поведінковий репертуар, висока самоорганізація, здатність швидко пристосовуватись до нових умов; комунікативність; життєва та світоглядно-ціннісна спрямованість особистості.

Виокремлюють три форми адаптації студентів до умов навчання: формальну, суспільну та дидактичну. Формальна стосується можливостей пізнавально-інформаційного пристосування студентів до вимог закладу вищої освіти. Суспільна передбачає рівень інтеграції першокурсників зі студентським оточенням. Дидактична адаптація стосується підготовки студентів до нових форм і методів навчальної роботи у закладах вищої освіти [36, с. 7]. Чинниками, що визначають рівень успішності у навчанні є не тільки достатня інтелектуальна активність, інтровертованість, вимогливість до себе, а й також висока адаптивність індивіда [31, с. 134]. Щодо інтровертованості, йдеться про здатність людини до, так би мовити, відсторонення від зовнішніх подразників, заглиблення у вирішення робочої проблеми. На перший погляд ця риса може видатися парадоксальною, якщо йдеться про діловий світ, поєднаний мережею комунікацій. Попри це спроможність поєднувати комунікативну активність із «зануренням» у вирішення робочих завдань є ознакою професіоналізму.

Сучасний ринок праці висуває до професіонала низку вимог, що стосуються його комунікативних компетентностей. «Фахівцями нового типу вважаються працівники, які володіють, крім високих професійних якостей, такими здібностями, як здатність до... діагностування ділових відносин і встановлення ділових контактів, компетентність, високий інтелект та рівень освіченості та культури, а також здатність до індивідуальної творчості, а також уміння жити і працювати в новому інформаційному світі, у глобальній інформаційній мережі» [27, с. 319]. Як ми можемо пересвідчитися, у процесі навчання у ЗВО студентська молодь не тільки має засвоїти низку «гнучких навичок», а виявляти гнучкість у їхньому застосуванні.

Демотивуючими, а отже дезадаптуючими факторами до навчання можуть бути нездатність бачити перспективи життя, складність працевлаштування після

закінчення навчального закладу. У наш час частина людей працевлаштовується не за фахом й отримує при цьому пристойні кошти. Так, касир чи пекар у супермаркеті отримує у рази більшу плату, аніж професорсько-викладацький склад ЗВО, вчені.

Низький рівень професійної соціалізації виявляється у випадках поганої орієнтації у професійній сфері та загального низького рівня адаптації, нездатності самостійно вирішувати професійні завдання, приймати рішення та брати на себе відповідальність. Такі працівники можуть лише виконувати директивні вказівки керівництва й не мають навичок прогнозування наслідків майбутніх дій. Особа, здатна до критичності у власних судженнях, оволодіння практичними навичками в різних сферах, здатна також оцінити й правильно трансформувати власний життєвий досвід, має більше шансів на досягнення життєвого успіху. Вона має високий особистісний потенціал та широкий світогляд, багатий поведінковим репертуаром, а також здатна розвивати творчі здібності.

Дискурс «студентство» пропонує варіант корпоративної ідентичності, що створює відчуття причетності та захищеності людини через належність до спільноти людей, об'єднаних справою. Прийняття цього типу ідентичності супроводжується ранжуванням норм і цінностей особистості, коли пріоритет надається цінностям, що є конвенційно-оптимальними з позицій майбутньої професійної діяльності. Подекуди це супроводжується партикуляризмом або корпоративним егоїзмом, коли корпоративні інтереси мають більший авторитет, ніж індивідуальні, суспільні чи інші групові інтереси. Виховуючи в людини лояльно-групову свідомість та інкорпоруючи свого члена, корпорація бере на себе певні обов'язки перед нею.

Формування корпоративної ідентичності йде врозрід із сутністю освіти як універсального, культурного й цивілізаційного феномену, що ґрунтується на значно ширшому, аніж корпоративні інтереси, дискурсі.

Професійна соціалізація особистості студента є складним процесом, що пов'язує такі компоненти, як освіта та самоосвіта, виховання та самовиховання. Власне, процес набуття та усвідомлення інформації пов'язують не лише із

процесом навчання, а також із процесом виховання. Від зворотного: виховання також містить значну інформаційну компоненту, оскільки апелює до глибинних шарів духовного досвіду людства.

Освіта є не лише процесом та результатом оволодіння людиною знаннями, вміннями і навичками, розвитку світогляду, ідейно-політичних поглядів та моральності, а також творчих нахилів і здібностей. Це також процес і результат формування особистості, яка включена в систему суспільних відносин. Не випадково вона визначається через низку характеристик, серед яких найсуттєвішими є розгляд освіти як: 1) соціального інституту, який охоплює сукупність статусів і ролей, норм і цінностей, соціальних організацій (шкіл, університетів, академій), що відповідають за передачу новим поколінням накопиченого людством досвіду; 2) цілеспрямованого процесу навчання і виховання в інтересах особистості, суспільства й держави; 3) елементу духовного виробництва, який є важливим чинником руху та розподілу знань [33, с. 74-75]. Ці три складові освіти розглядаються в нерозривній єдності, адже завдяки соціальним інститутам освіти здійснюється формування особи, контроль за дотриманням норм і правил поведінки.

Освіта – це внутрішній процес творення «образів» та «зразків», які особа наслідує у своєму житті. Освіті не властиве лише технічне накопичення нових знань, умінь. Вона ґрунтується на внутрішньому формаційному процесі. Самоосвіта передбачає здатність особи до нарощення й мобілізації інтелектуального, професійного, творчого потенціалів, самостійного вибору напрямів фахової спрямованості.

Розглядаючи процес освіти як рух особистості в полі культури, розрізняємо дві її складові. З одного боку, людина активна, вона здійснює пізнання навколишньої дійсності, розробляє та вдосконалює індивідуальну систему моделей світу. З другого, особистість росте в культурному середовищі та стає її невід'ємною складовою, приймає та опановує норми і звички, спосіб мислення. У процесі діалогу із соціальним середовищем особистість набуває досвіду діяльності, споглядання, уяви та роздумів. Це, власне, і створює її освіченість.

Освіта поєднує особистість з культурою соціуму й задає контекст будь-якому особистісному звершенню. Тому освіту можна визначити як процес збереження культурних норм з орієнтацією на майбутній стан культури, мислення та діяльності, в основі якого є культурне самовизначення людини.

Освіту варто трактувати як механізм відтворення суспільного інтелекту та трансляції культури. Як справедливо зазначає В. Андрущенко, освіта як соціальний інститут, який формує людину через передачу їй знань, соціального досвіду, сприяє становленню її світогляду, функціонує в органічній єдності з усією сукупністю соціально-економічних, політичних і соціокультурних факторів [1, с. 2].

Освіта виконує чотири важливі функції: 1) людинотворчу – забезпечення певного рівня знань, грамотності, стану емоційно-вольової сфери, поведінкових орієнтацій, готовності до виконання різних соціальних ролей, видів діяльності; 2) технологічну – забезпечення «бази життя», формування навичок і вмінь трудової, громадської, господарської, професійної діяльності; 3) комунікативну – уміння здійснювати спілкування в різних сферах діяльності; 4) гуманістично-виховну – формування моральності, засвоєння цінностей культури, розуміння пріоритетів загальнолюдських цінностей (життя, праці, самої людини, природи тощо) [15].

Поняття «виховання» є багатозначним. У найширшому філософському сенсі термін «виховання» означає цілеспрямований процес перекладу накопиченої людством культури в індивідуальну форму існування, коли зовнішнє (об'єктивне) стає змістом внутрішнього (суб'єктивного), тобто переводиться у сферу свідомості конкретних людей, щоб потім, відповідно, відобразитися в їхніх думках, поведінці й почуттях. Самовиховання пов'язане зі зверненням людини до власного внутрішнього світу, з «ревізією» власних запитів, смислів, цінностей.

Виховання – процес і результат розвитку особистості. При цьому його можна розуміти двояко: 1) тільки як процес і результат системи цілеспрямованих впливів на особистість та усвідомлених зусиль самого індивіда (самовиховання); 2) включати в себе не лише цілеспрямоване формування, але й «стихійне» виховання, що природно складається. Суть виховання – передавання, засвоєння і набуття

життєвого досвіду в соціумі та в умовах конкретної культури (субкультур), створення умов для появи і вироблення внутрішньої мотивації.

Система виховання і самовиховання ґрунтується на засвоєнні вихованцем цінностей, норм, установок певного суспільства або соціальної групи, упорядкуванні векторів впливу на особу з метою успішного проходження етапів соціалізації й особистісного, психоемоційного, професійно-трудоного розвитку та творчого становлення. У вихованні та самовихованні приймаються традиційні та виробляються власні системи цінностей. Завданням виховання стає сформування у вихованця критичного мислення. Тільки так можемо сформувати свідому особистість, яка б відповідала на запити сучасності.

Процеси становлення молодого спеціаліста часто складні та суперечливі, потребують значної уваги викладачів ЗВО. Адже студентська молодь, особливо першокурсники, ще не мають достатніх уявлень про обраний фах, не мають достатніх знань та навичок у професійній, навчальній, комунікативній та інших сферах.

Висока кваліфікація викладачів, їх здатність компетентно працювати, вирішувати складні завдання, керуватися загальнолюдськими цінностями та нормами поведінки, їхня здатність демонструвати власну високу культуру, фахові компетентності сприяють успішній професійній та особистій соціалізації студентства. Оволодіння базовими знаннями, налагодження комунікативної взаємодії всередині студентського колективу та з колективом наставників-професіоналів сприяє формуванню внутрішньої та професійної культури молоді й компетентностей, оволодінню цінностями і нормами фахової та міжособистісної комунікації, формуванню духовного світу молоді, її особистої і громадянської культури.

## **Висновки до розділу 2.**

В історичній ретроспективі феномен європейського студентства виник в епоху Середніх віків з формуванням перших європейських університетів.

Виникнувши під патронатом християнської Церкви, університети організаційно і функціонально підпорядковувалися їй та загалом сприяли відтворенню корпоративізму середньовічного суспільства, визначаючи вектори інтеграції освічених людей у соціальні структури. У цей період було закладено й інституційні моделі класичного університету, зокрема університетську автономію, наявність факультетів, кодифікацію знання, учених ступенів і звань, що й сьогодні має істотний вплив на життя студентства та професорсько-викладацького складу.

Поява університетської освіти в цю епоху зумовила формування студентства як соціального феномену, соціальний статус якого був аморфним. З часом з'явилися вільні асоціації, *societas*, орієнтовані на захист особистих прав студентів, які до них належали. А в XIII ст. почали складатися об'єднання студентів і викладачів за мовною і племінною спорідненістю, що створювало передумови формування «націй» (земляцтв), які характеризувалися згуртованістю, а також певною автономією в межах університетських структур, розвинутим самоврядуванням. Одночасно з національними поступово почали формуватися інтернаціональні студентські спільноти, наприклад ваганти (голіарди).

У добу Середньовіччя було закладено етос університетської спільноти, оснований на прагненні до знань; основи наукової етики та етики відносин між студентами і професорами; тезаурус поведінки студента як усередині університету, так і в громадських місцях тощо.

У добу Відродження професійна соціалізація студентства відбувалася в дискусії парадигми «*homotriumphans*» (Charles Trinkaus), тобто вільної, самодостатньої істоти, господаря свого життя. Одночасно з актуальною для тогочасних європейських університетів орієнтацією на парадигму освітнього універсалізму виникає меркантилізм, що створює попит на «корисне знання».

У добу Нового часу з розвитком капіталізму виникає потреба в інтенсифікації виробництва і зменшенні виробничих витрат. Посилюється запит соціуму на освічених людей, орієнтованих на прикладні наукові дослідження, відбувається інституалізація науки і формування зародків позитивістської парадигми



професійної освіти, що призводить до зменшення гуманітарної компоненти знання порівняно зі знанням «корисним».

На початку XIX ст. сформувалася класична модель європейського університету (Гумбольдтівський університет), основними принципами якого стали такі: єдність науки і викладання; свобода вчити і вчитися; провідна роль філософського факультету.

Протягом XX ст. тривало формування сучасного типу європейського університету як професійної корпорації та як ідеального типу структури виробництва і відтворення знання, що виконує навчальну, дослідницьку, професійну, сервісну, культурну і гуманістичну функції.

Студентство є соціальною спільнотою, поєднаною схожими інтересами, соціальним статусом і етосом за певної вікової однорідності. Належачи до спільностей, орієнтованих на «майбутнє в теперішньому», воно відтворює довготривалі стратегії професійної соціалізації, спрямовані на поповнення верстви висококваліфікованих фахівців та інтелігенції, та є об'єктом значних очікувань суспільства.

У межах філософсько-антропологічного дискурсу феномен студентства інтерпретується інтегративно як сукупність особистостей, яким притаманні певні якості (інтелект, гідність, високий рівень відповідальності тощо). Перспективно, із структурно-функціональних позицій, це сукупність людей, які посідатимуть значне місце в соціальній ієрархії, належатимуть до тих, хто матиме істотний вплив на політичну, економічну, науково-інтелектуальну та інші сфери суспільного буття.

Дискурс «студентство» пропонує варіант корпоративної ідентичності, що створює відчуття причетності та захищеності людини завдяки належності до спільноти людей, об'єднаних справою. Прийняття цього типу ідентичності супроводжується ранжуванням норм і цінностей особистості, коли пріоритет надається цінностям, що еконвенційно-оптимальними з позицій майбутньої професійної діяльності.

### Список використаних джерел до другого розділу.

1. Андрущенко В.П., Михальченко М.І. Сучасна соціальна філософія. Київ : Генеза, 1996. 368 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://posek.km.ua/biblioteka/%D0%A1/%D0%A1%D1%83%D1%87%D0%B0%D1%81%D0%BD%D0%B0%20%D1%81%D0%BE%D1%86%D1%96%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%20%D1%84%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%96%D1%8F%20%D0%90%D0%BD%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%89%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%92.%D0%9F..pdf>
2. Анохин А. М. Социальная адаптация и проблема в глобализирующемся мире. *Общество. Среда. Развитие*. 2007. № 4. С. 58-69.
3. Білогур В.Є. Світоглядні орієнтації студентів: тенденції змін у трансформаційному суспільстві. Дніпропетровськ : Пороги: 2011. 311 с.
4. Бурдейна І.В. Проблема навчання та виховання особистості студента в контексті гуманізації освітнього процесу. *Політологічний вісник : [зб. наук. праць]*. Київ : ВАДЕКС, 2015. Вип. 78. С. 183-192.
5. Бурдейна І.В. Діалогічна взаємодія як передумова конституювання особистості фахівця: ретроспектива та перспектива. *Актуальні проблеми філософії та соціології. Науково-практичний журнал*. Випуск 21.2018. С. 10-13.
6. Бурдейна І.В. Обриси набуття особистісної автентичності в індивідуалізованому суспільстві. *Актуальні проблеми філософії та соціології. Науково-практичний журнал*. Випуск 22. 2018. С. 15-18.
7. Васильєва І.В. Духовні виміри сучасної вищої освіти. *Идеи. Специально научно издание*. Брой 1(5)-2(6), Година III, 2015, Юни-Ноември. С. 61-68.
8. Васюк І.В. Молодіжні субкультури як феномен сучасного суспільства. *Вісник Черкаського університету. Серія : Філософія : [зб. наук. праць]*. Вип. 2. Черкаси, 2019. С. 92-99.
9. Васюк І.В. Питання самоактуалізації та самореалізації особистості студента: філософсько-антропологічні аспекти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Філософія. Культурологія : [зб. наук. праць]*. Вип. 1 (29).

Київ : НАУ, 2019. С. 86-93.

10. Васюк І.В. Проблеми особистості в контексті соціально-філософського дискурсу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія : Філософія. Культурологія : [зб. наук. праць]*. Вип. 2 (32). Київ : НАУ, 2020. С. 72-77.
11. Волосникова Л.М. Правовой статус университетом: история и современность: учеб. пособие. Москва: Норма, 2007. 208 с.
12. Вячеславова О.А. Українська культура у вимірах постмодерну: Навчальний посібник для студентів ВНЗ / О. А Вячеславова, А. Д. Чаус. Луганськ : вид-во «Ноулідж», 2011. С. 76-79.
13. Гайденок П.П. История новоевропейской философии в ее связи с наукой. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.klex.ru/2ah>
14. Дорохина Р.В. Этические принципы и ценностные установки студенческих корпораций Европы и Северной Америки: монография. Москва : Проспект, 2015. 128 с.
15. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
16. Кармадонова Т.М. Адаптаційні та дезадаптаційні процеси соціалізації особистості студента (соціально-філософський аналіз) : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. КНУ імені Тараса Шевченка, Київ, 2017. 259 с.
17. Ковалева А.И. Концепции социализации молодежи. *Социологические исследования*. Москва : Наука. № 1 (225). 2003. С. 109-115.
18. Кривоконь О.Г. Фактори соціального формування особи (соціально-філософський аспект) : монографія. Харків : Факт, 2005. 240 с.
19. Левківський М.В. Історія педагогіки. Київ : Центр учбової літератури, 2011. 190 с.
20. Лісіна Г.С. Об'єктивний стан процесу соціалізації студентів у сучасній вищій школі. *Вісник Запорізького національного університету: збірник наукових праць. Педагогічні науки / Головний редактор Локарева Г.В.* Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. С. 104-108. [Електронний ресурс]. Режим

доступу : <https://web.znu.edu.ua/herald/issues/2011/2011-ped-3.pdf>

21. Лукашевич Н.П., Солодков В.Т. Социология образования : конспект лекций / Под ред. Н.П. Лукашевич. Киев : МАУП, 1997. 224 с.
22. Луман Н. Медиа коммуникации. Пер. с нем. / А. Глухов, О. Никифоров. Москва : Логос, 2005. 280 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа : <https://www.klex.ru/biq>
23. Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древнейших до наших времен. Часть 1. Санкт-Петербург : Алетейя, 2000. 429 с.
24. Нагорний Б.Г., Яковенко М.Л., Яковенко А.В. Студентство і сучасність. Київ : Арістей, 2005. 164 с.
25. Овчаренко Г.Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка. / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2005. 20 с.
26. Олефір В. О. Вплив особистісних властивостей студентів на їх адаптацію до навчання в ВНЗ. *Актуальні проблеми психології навчання*. Харків : ХДПУ, 1995. С . 214-217.
27. Онофрійчук О.А. Соціально-філософські виміри модернізації сучасної освіти . *Гілея (науковий вісник): [зб. наук. праць]*. / Гол. ред. В.М. Вашкевич. Вип. 10. Київ, 2007. 352 с.
28. Пелікан Я. Ідея університету / Я. Пелікан; пер. з англ. В. Верлока та ін. Київ : Дух і літера, 2008. 360 с.
29. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця : монографія / За ред. В.А. Ковальчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2011. 204 с.
30. Рассел Б. Эссе: Высшая добродетель угнетенных. Кошмарный сон Сталина. Люди или насекомые. *Квинтэссенция : философский альманах*. Москва : Политиздат, 1990.
31. Романенко В. А. Психофизиологический статус студенток : монографія. Донецк : Saarbrücken : LAPLAMBERT Academic Publishing, 2013. 192 с.

32. Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1. / Под ред. Г.Н. Джибладзе. Серия «Педагогическая библиотека». Москва : «Педагогика», 1981. 654 с.
33. Социологическая энциклопедия : В 2-х т. Т. 2 / Национальный общественно-научный фонд / Руководитель научного проекта Г.Ю. Семигин; Гл. ред. В.Н. Иванов. Москва : Мысль, 2003. 863 с.
34. Степико М.Т. Українська ідентичність: феномен і засади формування : монографія. Київ : НІСД, 2011. 336 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://niss.gov.ua/sites/default/files/2012-09/Ident-62307.pdf>
35. Субкультурна варіативність українського соціуму / За ред. Н. Костенко, А. Ручки. Київ : Ін-т соціології НАН України, 2010. 288 с.
36. Ткачева Г. В. Научно-дидактические условия учебной адаптации студентов на начальном этапе обучения. *Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы «школа – вуз»*. Москва : Прогресс, 2003. 240 с.
37. Университет / *Энциклопедия Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона (1890–1916 гг.), 1890*, репринтное издание, Т. 58. Москва, 1993.
38. Философия и методология науки: Учебн. пособие для студентов высших учебных заведений. Москва : Аспект-Пресс, 1996. 551 с.
39. Хинц Х. Ф. Гуго Коллонтай. Москва : Мысль, 1978. 215 с.
40. Шацкий Е. Утопия и традиция: Пер. с польск. - Е. Шацкий / Общ. ред. и послесл. В.А. Чаликовой. Москва : Прогресс, 1990. С. 5 – 435.
41. Этика. Энциклопедический словарь. / Под ред. Р.Г. Апресяна и А.А. Гусейнова. Москва : Гардарики, 2001. 671 с.
42. Язловецька О. Соціалізація та виховання студентської молоді у ВНЗ : [зб. наук. праць] : Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. 2012. Вип . 107(2). С. 260-270. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz\\_p\\_2012\\_107%282%29\\_\\_40](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2012_107%282%29__40)

43. Vasyuk. Ethos of youth subcultures in the context of the spiritual situation in Ukraine / I.V. Vasyuk // Modern Science – Moderni veda. Praha. Ceska republika, Nemoros. – 2020. – № 5. – 156 p. – P. 82-89.
44. Quovadis, Університете? / За редакцією Дмитра Шевчука. Острог : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2020. 248 с.
45. Studentu korporācija Fraternitas Livonica[Електронний ресурс]. Режим доступу :<http://www.frlivonica.lv>.

## РОЗДІЛ III

# ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНИХ ЦІННОСТЕЙ СУЧАСНОЇ СТУДЕНСЬКОЇ МОЛОДІ

### 3.1. Специфіка соціальності сучасної доби.

Як нами підсумовано в попередньому розділі, трансформації в системі вищої освіти не були випадковими змінами чи змінами, які стосувалися лише якоїсь окремої сфери суспільства. Вони виникали на запити часу, а починаючи з доби Нового часу – як наслідок технологічних революцій. Технологічні ж революції викликали докорінні зміни в освітній парадигмі завжди. Пропонуючи світові джерело інноваційного розвитку, вони детермінували вектор руху суспільства. Вони змінювали ринок праці, створюючи запит на нові професії і відповідних фахівців. Вищі заклади освіти задовольняли цей попит.

Д. Белл зафіксував три таких технологічні революції. Перша відбулася у XVIII ст. й була пов'язана з використанням сили пари і винайденням парового двигуна; друга – наприкінці XIX ст. була викликана застосуванням у промисловості електрики, а також винайденням телефону, телеграфу, радіо тощо. Третя технологічна революція розпочалася наприкінці XX ст. і триває дотепер, обумовлена винайденням комп'ютера, телекомунікацій та Інтернету. Наразі розпочинається четверта промислова революція, як її назвав Клаус Шваб (засновник усевітнього економічного форуму у Давосі).

Очевидно, що актуальні трансформації вищої освіти у світі будуть пов'язані із потребою підготовки фахівців для економіки інформаційної доби. І ця вимога буде визначальною, оскільки інформаційні технології дедалі глибше впливають на всі сфери суспільного буття. Як і в попередні епохи, це переформатує ринок праці, а відтак і діяльність університетів. Зміни позначатимуться не лише на переліку фахівців, що їх готуватимуть ЗВО, а й на структурі вишів, змісті й формі проведення занять, темпоритмі університетського життя, викличуть потребу в

залученні професорсько-викладацького складу нового типу, насамкінець вплинуть на характер взаємодій між викладачами і студентами, студентами між собою; навіть матимуть вплив на характер неформального університетського життя.

Інформаційна доба має низку рис, що відрізняють її від попередніх епох. Інформаційне суспільство функціонує на принципах інформаційної економіки, яка, говорячи словами М. Кастельса, спирається на «технології генерування знання, обробки інформації та символічної комунікації» [27, с. 17]. З-поміж найбільш істотних рис інформаційного суспільства виділемо такі: перетворення інформації на основне джерело виробництва суспільних благ; домінування інтелектуальної власності; проголошення *homoinformaticus* – «людини інформаційної», спроможної генерувати, транслювати і конструювати інформацію на головну продуктивну силу суспільства; зміна парадигми міжособистісного спілкування, що набуває, здебільшого, вигляду короточасних модульних стосунків функціонального характеру; підвищення ролі теоретичного знання, і зростання соціального статусу тих соціальних верств, що є носіями цього знання; поява нових дефіцитів, наприклад, брак інформації й часу тощо [26]. Важливо, що не тільки інформація, а й слова та інші її символи стають товаром. Це налаштовує людей на чутливість до нематеріальних цінностей: вражень, емоцій, переживань.

Інформаційне суспільство є витком техногенної цивілізації, яка є досить пізнім (приблизно з XVII ст.) і складним продуктом людської цивілізації. Її актуальний етап – постіндустріальне суспільство, що набуло чітких обрисів інформаційного близько 1990 р. (з початком «п'ятої хвилі Шумпетера»). Зазначимо, що техногенна доба може акумулювати те, що являє для неї цінність, і водночас вилучити те, що цю цінність втратило, змусивши сумніватися щодо певних соціальних парадигм традиційної епохи.

Техногенна доба формує докорінно новий суверенний автономний тип особи: гнучкої у взаємодії з людьми, не прив'язаної до корпорацій, навпаки, вільної співпрацювати або переривати співпрацю з різними спільнотами. Їй властивий



особливий, порівняно із традиційним суспільством, тип соціального розвитку, що супроводжуються зростаючою динамікою соціальних зв'язків, їх відносно швидкою трансформацією, коли іноді впродовж одного-двох поколінь відбувається зміна способу життя усього людства.

Якщо у традиційному суспільстві переважали «міцні зв'язки», подібні до цільного міцного тросу, що жорстко інкорпорували людину в ту чи іншу спільноту, то в постіндустріальному (інформаційному) суспільстві поруч із «міцними» існує велика кількість «слабких зв'язків» (термін М. Грановеттера), орієнтованих на розваги, приємне спілкування, створення клубів за інтересами тощо. Вони, попри свою «слабкість», завдяки чисельності «в сукупності володіють значною міцністю, подібно до того ж канату, що сплетений з багатьох волокон ... дозволяють нам мобілізувати більше ресурсів і можливостей для себе та інших людей, а також дають доступ до нових ідей, які виявляються джерелом креативності» [32, с. 180].

Принципово іншим (порівняно з традиційним суспільством) є аксіологічний профіль техногенної цивілізації, оскільки в цю епоху «За цінність вважається сама інновація, оригінальність, все нове» [43, с. 345-351].

**На наш погляд, *цією рушійною інновацією, визначальним чинником суспільних трансформацій, а отже й сучасного освітнього простору ЗВО, є технологія Інтернет, яка виступає не лише провайдером, а й парадигмою інформаційного суспільства.***

Інтернет як комунікативна технологія забезпечує вільний, швидкий і легкий доступ до інформації, що може бути здійснений у будь-якому, навіть віддаленому, місці планети, звісно, за умови наявності там технічної підтримки Мережі. Завдяки йому оптимізуються процеси перетворення інформації на основний предмет праці; у діяльності, пов'язаній з інформаційними технологіями, стає задіяною все більша кількість людей.

Утім, Інтернет – це не тільки комунікативна технологія. Має рацію М. Маклуен: ми живемо в добу, коли технології демонструють активність щодо змісту повідомлення, маючи змогу докорінно змінювати його. Продовжуючи його

думку щодо того, що засіб комунікації і є повідомленням, додамо, що технологія Інтернет «повідомляє» світу, яким буде його майбутнє, щоденно, поступово і невпинно виробляючи навички життя в інформаційному світі. Не виключено, що перспективно правдивими виявляться передбачення Е. Тоффлера з приводу того, що у майбутньому кіберпростір стане осередком не лише відпочинку й розваг, інформаційна магістраль замінить навіть поїздки на роботу [63, с. 152]. Це, як людство переконалося під час карантинних заходів 2020-2021 років, вже справджується.

Щоб зрозуміти траєкторію суспільних пертурбацій, зокрема й у системі вищої освіти, потрібно зрозуміти сутність, можливості і цінності, закладені в парадигмі Інтернету.

Загальновідомо, що з моменту започаткування цю технологію не було пристосовано до навчального процесу. Утім, можна із впевненістю стверджувати, що освітній дискурс став її біфуркаційним моментом.

Як це повсюдно трапляється з революційними технологічними винаходами, Інтернет був задуманий як військовий проект, призначений забезпечити трансляцію інформації навіть в умовах ядерних ударів. Надійність, швидкість, безпечність, інтерактивність уособили ті характеристики, які вигідно відрізняли Інтернет від інших засобів тогочасної комунікації. Показовим є факт, що першим керівником апробаційної програми Інтернету у межах військової програми ARPANET був призначений Джозеф Ліклайдер, психолог і програміст – це засвідчує, що від початку Інтернет замислювався як когерентна людській психіці та свідомості технологія. Як зазначають фахівці із штучного інтелекту, завдяки Мережі «Розум не тільки схожий на комп'ютер, радше розум містить мережу знаків, утіленням якого є комп'ютер» [30, с. 270]. Це пояснює зручність Інтернету для людини, його популярність і стрімке поширення.

Антропоморфність цієї технології найбільш повно втілилася у феномені гіпертекстельності, що й структурує зміст та алгоритм руху інформації в Мережі. ***Як Мережа є мікрокосмом, що містить в собі макрокосм інформаційного суспільства, так гіпертекст є мікрокосмом, що прояснює принципи***

### ***функціонування макрокосму – Мережі.***

Під гіпертекстом мають на увазі форму організації текстового матеріалу, за якою матеріал організовується не в лінійній послідовності, а як система вказаних переходів між ними, що дозволяють читати текст у будь-якій послідовності, утворюючи різні лінійні тексти [58, с. 20-28]. Гіпертекстовий формат пошуку інформації свого часу запропонував В. Буш, який у першій половині XX ст. розробив асоціативно-навігаційний підхід до організації знань та аналізу текстової інформації, яка проектувалася як ізоморфна модель людської свідомості, як поєднання інтенцій та асоціацій, що породжують нові інтенції, які, знову-таки, набувають іншого напрямку за посередництвом нових асоціацій, подібних до спонтанних алгоритмів роботи свідомості.

***Гіпертекст втілює основні світоглядні установки постмодерну – різномісність, плюралізм, фрагментарність, інтертекстуальність тощо, які через закріплення певних мисленнєвих і поведінкових стилів мають помітний вплив на життя і діяльність сучасної людини.***

У який спосіб алгоритми функціонування Мережі вливатимуть на суспільство і на його освітню сферу зокрема? По-перше, формуючи мережевий тип особистості, по-друге, адаптуючи до себе соціальні інституції, по-третє, задаючи нові зразки взаємодії між людьми.

Щодо соціально-антропологічних дискурсів цього впливу, більш детально це питання ми розглянемо в наступному підрозділі, присвяченому аналітиці стратегій адаптації студентства до сучасності. Наразі систематизуємо вектори взаємодії «Інтернет – Суспільство – Вища освіта».

***Перший наслідок впливу Інтернету на суспільство – трансформація соціальних просторово-часових конфігурацій.*** Згадаймо відому сентенцію З. Баумана щодо того, що сучасна людина (завдяки сучасним швидкісним засобам пересування) живе не стільки у просторі, скільки у часі. Інтернет є наочним свідченням правдивості цієї думки, оскільки він пропонує миттєвий спосіб подолання фізичної відстані, але не завдяки транспортним засобами, а за посередництвом нового, альтернативного простору, позбавленого традиційних

фізичних конфігурацій.

Поза усіляким сумнівом, віртуальний простір є новітнім варіантом соціального простору для реалізації освітніх, робочих, розважальних тощо потреб людини, в якому просторово-часові параметри структуруються в особливий спосіб.

Простір комп'ютерної віртуальної реальності як соціальний простір має такі переваги: безпека, економія часу і віртуальна просторова вкоріненість.

Щодо чинника безпеки, то найкращим аргументом на його користь стала пандемія коронавірусу, під час якої дистанційно-цифрове навчання стало єдиною можливою альтернативою припиненню навчального процесу, що (з огляду на значну тривалість карантинних заходів) мало б катастрофічні наслідки для освітнього рівня студентів, долі вузів і системи вищої освіти в цілому. Власне, під час пандемії Інтернет виконав призначання, властиве йому з початку його створення – бути безпечним засобом комунікації між людьми.

Щодо економії часу і віртуальної просторової вкоріненості, то ці чинники взаємопов'язані. У дискурсі освітнього процесу віртуальне навчання зберігає час, що витрачається на дорогу до університету і назад, перехід між навчальними аудиторіями і корпусами тощо. За оптимальних умов заощаджений час можна «інвестувати» у саморозвиток і самоосвіту. Натомість комунікація в Інтернеті можлива із застосуванням мінімуму фізичного простору, а «дистанція» між комунікантами дорівнює відстані між людиною і монітором комп'ютера.

У цьому ключі заслуговує на увагу думка О. Абакумової, яка, досліджуючи особливості організації простору і часу дистанційної освіти, наполягає на «якісних трансформаціях соціального хронотопу, спричинених прогресом інформаційно-комунікаційних технологій», сутність яких полягає у «стисканні», «ущільненні» соціального хронотопу, що радикально змінює морфологію суспільних зв'язків, перетворюючи вільний час у час та простір самовдосконалення і самоздійснення, хронотоп творчої діяльності. По суті йдеться про новітній спосіб організації просторово-часового континууму освіти [1, с. 15].

Привнесемо до цих оптимістичних сподівань О. Абакумової частку скепсису, наводячи кілька контраргументів. Перший контраргумент стосується потенційних можливостей, які стануть актуальними у разі виконання низки умов, пов'язаних із вольовими і мотиваційними характеристиками молоді людини. Утім, перешкоди для їхнього виконання можуть бути й цілком об'єктивними, наприклад, коли домашній простір через якісь обставини непридатний для самоосвіти, а навпаки, спрямовує увагу та енергію в якесь інше річище, як от на домашні обов'язки.

Другий контраргумент апелює до факту впливу робочого простору на здатність людини концентруватися і швидко виконувати завдання, тобто стимулювати мотиви, що, поза всіляким сумнівом, не належить до переваг віртуального простору.

Третій контраргумент спирається на більш глобальний дискурс цілісності та логіки інтеграційних процесів суспільстві. В основу комунікаційних спільнот в Інтернеті покладено дисоціацію між місцем проживання і створенням соціальних взаємодій, коли визначальними стають спільні інтереси членів комунікаційної групи. Саме спільний інтерес, а не примус чи обов'язок, і є основою їхнього виникнення та існування, що й робить їх гнучкими, динамічними, але не стабільними, зокрема й тому, що спілкування в них є «позапросторовим», віртуальним.

Н. Луман, визнаючи здатність простору обмежувати діяльність людини, зауважував й зворотно: «із зникненням простору відбувається зникнення необхідності у просторовій інтеграції суспільних операцій. Під інтеграцією розуміється обмеження ступеня вільності систем..., коли ступінь вільності систем, а відповідно й кількість можливостей, які вони можуть реалізувати, залежить від тих місць простору, на яких вони оперують, і разом з тим від відповідних локальних умов. Будь-яка зміна цих умов, кожний рух вимагає часу і затребує частини обмежених ресурсів» [31, с. 150]. У такий спосіб *часово-просторова залежність поєднується із соціальною належністю*. Простіше кажучи, звільняючись від тиску простору, людина отримує часові переваги, але втрачає досвід повноцінної соціальної взаємодії. Такі процеси сприяють розмиванню

особистісної ідентичності, виникненню нових квазісоціальних форм соціальності, сприяють атомізації та соціальній ізоляції індивідів. За умов «плинної сучасності» і перманентної суспільної турбулентності втрата належності до певної групової ідентичності становить загрозу для її особистісної цілісності.

З огляду на ризоморфний, децентралізований горизонтальний характер технології Інтернету він закладає **горизонтальний принцип організації та інтеграції суспільства, який виступає другим чинником впливу Інтернету на сучасну соціальність**. Саме інформація завдяки спроможності переміщуватися, концентруватися і децентралізуватися є основою технологічної революції. Проте соціальні зміни, спричинені нею, будуть набагато глибшими. Зокрема, завдяки цій революції буде встановлена, так би мовити, інформаційна рівність як основа майбутньої **рівності між людьми** і в більш глобальному масштабі пом'якшить соціальну несправедливість. Відповідно до ідей Вінера вільний рух потоку інформації **децентралізує й соціальні інституції**, змусивши їх працювати в мережевому (горизонтальному), а не ієрархічному (вертикальному) режимі [11].

З приводу децентралізації і демократизації соціальних інститутів, завдяки Мережі, то це передбачував не лише Н. Вінер, а й М. Маклуен, М. Кастельс, Е. Тоффлер та інші передвісники цієї доби. Означені процеси успішно тривають. У контексті соціального інституту вищої освіти вони виявляються в автономії вишів і демократизації системи управління ними; внутрішній горизонталізації (тобто встановлення партнерських, а не патерналістських принципів взаємодії між всіма учасниками навчального процесу). Про це, зокрема, писав Е. Тоффлер, наголошуючи, що освіті цього періоду властиві такі інституціональні трансформації: децентралізація, демасифікація, гнучкість, осучаснення, урізноманітнення методів отримання знань (їх варіативність), її індивідуалізація, на відміну від традиційної стандартизованої моделі. Також зростає потреба скорочення часового розриву у процесі підготовки фахівця та запитами держави й ринку праці [64, с. 62].

Попри це, якщо взяти до уваги ідеал ЗВО Н. Вінера, який ґрунтується на тому, що освітня система втратить бюрократичну складову і перетвориться на місце

акумулювання, збереження й оброблення інформації, то це спричинить значну оптимізацію університетів, що призведе до переструктурування факультетів і кафедр, значних кількісних і якісних змін у професорсько-викладацькому та адміністративному управлінні університету, трансформації викладацьких і управлінських ролей.

Із другим чинником безпосередньо пов'язаний **третій – стратифікаційний чинник впливу Інтернету на сучасне суспільство.**

Щодо спроможності Інтернету виступити чинником стратифікації суспільства, то, як будь-яка модель, інформаційне суспільство містить і власну утопію, що прояснює граничну межу втілення його цінностей і дозволяє більш вичерпно зрозуміти кінцеву мету перетворень. У цьому ідеалі закладена ідентифікація людина за цифровою належністю, яка не передбачає жодного поділу людей на страти або диференціації за расовою, національною, статевою чи якоюсь іншою ознакою. Усі люди ідентифікуються як вільні інформаційні особистості, що має забезпечити рівність прав і можливостей у віртуальній спільноті.

Децентралізаційний принцип поширення інформації в Мережі передбачає рівноцінний доступ до неї всіх людей, що досить повно виражено в «Декларації незалежності кіберпростору», написаній Дж. Барлоу. Центральними цінностями ідеології Мережі він називає вільний і необмежений доступ до комп'ютера; вільний доступ до будь-якої інформації; повний демократизм і заперечення влади будь-яких авторитетів; децентралізацію; заперечення будь-яких форм дискримінації в Мережі (включаючи вікові, освітні, національні, расові критерії соціального статусу), проголошення результатів діяльності людини єдиним критерієм її оцінювання; віра в безкорисливість і необмежені можливості нового віртуального світу [2]. У перспективі ці принципи віртуальної рівності мають закласти зразок справедливих відносин у суспільстві.

З часом віртуальна рівність має трансформуватися в соціальну і політичну. Як вважають адепти інформаційного суспільства, в ньому поступово втрачатимуть політичний вплив як законодавча, так і виконавча влада, а вищою владою стає інформаційна влада. Унаслідок цього утвориться інформаційно-стільникове

суспільство, яке спростує спочатку кордони, а згодом і держави. Планета Земля стане єдиною батьківщиною для всіх. Територіальний поділ – стільник – територія з населенням від кількох десятків до 20 тисяч людей. (

«Інформаціологічна конвенція єдиного світового локально-розподільчого інформаційно-стільникового співтовариства – нової інформаційно-космічної цивілізації»). Щодо керівників, які визначатимуть рух інформаційної цивілізації, то вони обиратимуться за критеріями інтелекту. Майбутній політичний лад цієї цивілізації – меритократія, правління найбільш розумних талановитих людей. Наразі цей ідеал справді є утопічним.

У сучасних умовах свобода доступу до Мережі обумовлюється низкою чинників: громадянством, гендерним, класовим, матеріальним тощо характеристиками людей. За цими критеріями до інформаційної еліти належить частина населення найбільш розвинених країн, що нараховують сотні мільйонів людей. Хоча кількість приєднаних до Мережі невпинно зростає, значна кількість жителів планети не має доступу до неї через об'єктивні обставини. Йдеться про те, що називають digital divide (цифровий розрив), який у цифровому суспільстві виступає основою для соціальної стратифікації.

Окрім запропонованого М. Кастельсом поділу на «включених» і «виключених» із взаємодії, справедливим є його більш диференційований поділ користувачів Мережі на «взаємодіючих» й «включених у взаємодію». Якщо перші мають можливість «обирати свої мультиспрямовані цілі, то «включені у взаємодію» обмежені у виборі і змушені задовольнятися пропонованими їм «спактованими» варіантами, що також впливає із глобальної цифрової нерівності.

Повертаючись до глобального контексту, станом на початок 2000-х років 88 % користувачів Інтернету концентрувалися в найбільш розвинених країнах, населення яких становить приблизно 15 % людства. Половина користувачів проживала в США, тоді як населення цієї країни становить лише 5 % всього населення; 942 мільйони людей, що проживало в економічно розвинених країнах, мало у дев'ять разів більше можливостей приєднатися до Інтернету. У користуванні жителів розвинених країн, які становлять всього 15 % світового



населення, міститься у 13 разів більше персональних комп'ютерів, аніж у людей, які проживають у країнах з низьким рівнем прибутків [69, с. 59, 79].

Водночас критерій належності до цифрового світу вже визнається актуальним чинником соціальної стратифікації. Не випадково ООН ввела новий термін – «катастрофа поколінь», пов'язаний з відсутністю нормального освітнього процесу в умовах корона вірусу, а Генеральний секретар ООН Антоніо Гутерриш наголосив на спроможності цієї ситуації «підірвати десятиліття прогресу і посилити і так глибоко вкорінену нерівність між багатими і бідними країнами». Ця заява – виправдана, оскільки на середину липня (2020 р. – І.В.) школи були зачинені приблизно у 160 країнах, що позначилося на навчанні більше аніж 1 мільярду учнів. Окрім цього, щонайменше 40 мільйонів загалом були позбавлені можливості отримати підготовчу і початкову освіту; понад 250 мільйонів дітей перервали освіту, і тільки чверть учнів середніх шкіл у країнах, що розвиваються, отримали лише базові навички навчання. Особливо вразливими виявилися учні з обмеженими можливостями, представники національних меншин, переміщені особи і діти-біженці, а також ті, хто мешкає у віддалених районах [44].

Щодо студентства, то включеність у цю взаємодію надає переваги не лише щодо інформаційного обміну у процесі навчання, а й щодо можливості брати участь у наукових заходах, створювати спільноти, словом, бути залученими до різноманітних формальних і неформальних форм комунікації, які інтегрують молоду людину до наукової і студентської спільноти (на локальному і глобальному рівнях).

Отже, у найближчій перспективі немає підстав стверджувати, що світ існуватиме в умовах цифрової рівності, швидше йдеться про те, що поступово долатиметься цифровий розрив. Попри це, цифрова належність вже є актуальним критерієм соціальної стратифікації.

На наш погляд, існує і менш фундаментальний, порівняно із попередніми, але дедалі більш відчутний *четвертий наслідок* технології Інтернет для соціальності, який Т. Ніколс назвав «*смертю ідеальної фаховості*», коли «спричинений гуглом, заснований на Вікіпедії, підживлений блогами колапс призвів до того, що

ніхто не розрізняє професіоналів й обивателів, студентів і вчителів, знавців і шукачів знань – тобто тих, хто чогось досяг у певній сфері, і людей без жодних досягнень» [40, с. 17]. Як справедливо висловився з цього приводу Н. Луман, «недалеким є той день, коли кожний буде здатний перевірити висловлювання експертів – у галузі медицини або юриспруденції – на власному комп'ютері» [31, с. 148], що створює ілюзію знання, а інколи призводить до хибних висновків, дій і навіть трагедій.

На жаль, ці явища набувають настільки значних масштабів, що ми схильні погодитися з Т. Ніколсом і щодо того, що наразі у соціумі спостерігається «відкидання науки і неупередженої раціональності»... Ми пройшли повний цикл і повернулися до часів, що передували добі модернізму, коли народна мудрість заповнювала неминучі прогалини у знаннях людства. Пережили період стрімкого розвитку, що став можливим завдяки спеціалізації і фаховості, і опинились у постіндустріальному, інформаційному світі, де всі громадяни вважають, що вони спеціалісти з усіх питань» [40, с. 17], так би мовити, «повстання мас» проти професійного знання.

Щоб змоделювати траєкторію розвитку вищої освіти в контексті специфіки сучасної соціальності, з'ясуємо, що вимагатиме від фахівця інформаційне суспільство.

Поза всяким сумнівом важливим наслідком технологічної революції стало зростання потреби в людях з вищою освітою, а також складними компетенціями, що і є основою *економіки знань*. Преамбулою формування парадигми економіки знань стала низка економічних, політичних і культурних перетворень. Утім, вербалізація її основних положень відбулася в 60-х роках ХХ ст. в роботах М. Блауга і Т. Шульца. Вони наголосили на визначальній ролі людини як носія професійного та універсального знання у розвитку економіки. Дещо пізніше такий підхід був підтверджений в аналітичних дослідженнях Світового банку, проведених наприкінці ХХ ст. у 62 країнах. У результаті цих досліджень було виявлено, що зростання економіки на 16 % забезпечується фізичним капіталом, на 20 % – природними ресурсами і на 64 % – людським капіталом, в основу якого

покладено освітній потенціал [53, с. 45-46].

В умовах становлення інформаційного суспільства цінність знання зростатиме, тому можливий прогрес пов'язується з його носіями, особливо з «креативним класом», – людьми, здатними не лише до застосування набутих знань і навичок, а й до створення принципово нового інтелектуального продукту, тобто з творцями.

У результаті стрімкого розвитку набула економіка знань, **ринок освітніх послуг**, а атрибути ринкових відносин перемістилися і у сферу освіти, де вони набули досить складної багатовимірної логіки застосування, змушуючи ЗВО втримувати баланс між, з одного боку, культурною і гуманітарною місією – навчання, виховання молодого покоління і наукової діяльності, а з другого боку, виживання в умовах ринкової економіки.

Економіка знань існує в умовах ринкової економіки. Це спричинило симбіоз форм, що виражається в поєднанні освітніх і ринкових тактик та стратегій розвитку ЗВО.

***Наочним прикладом такого симбіозу є споживацтво, що із простору масового суспільства мігрувало в освітній простір.***

Нагадаймо, під споживацьким стилем життя (або споживацькою культурою), у найширшому значенні цього слова розуміють складний синтез економіки та культури, в якому економіка починає домінувати над культурою (на соціальному рівні), а інтенції споживання – над інтенціями діяльності та спілкування у всіх їх різноманітності [70, с. 110]. Від споживання споживацтво відрізняє надлишковість задоволення потреб (вітальних, соціальних, духовних), а також підпорядкування цілей і життєвих стратегій людини інтенціям споживання.

Кожній епосі була властива своя, пристосована до соціокультурних умов, парадигма споживацтва. І щоразу споживацтво потребувало пояснювальної соціальної міфології, призначенням якої була легітимація цього типу життєвої стратегії. У масовій свідомості це відбувалося через встановлення каузальних (а частіше псевдокаузальних) зв'язків, коли статки пояснювалися «за правом народження» (аристократія); з позицій користі, яку людина приносить суспільству (політики, військові); різноманітні метафізичні чинники способів його легітимації

тощо. Ситуація пом'якшилася з початком споживацької революції XVIII – початку XIX ст. у країнах Заходу, з виникненням «дозвільного класу», орієнтованого на надлишкове і демонстративне споживання. В сучасних умовах актуалізувалися не стільки етичні, скільки правові чинники контролю над джерелами прибутку. Проте будь-коли і будь-де як з етичної, так і правової позиції, набуття вищої освіти і перехід у статус професіонала вважалися одним із найбільш легітимних способів долучитись до практик масового споживацтва.

Для сучасного суспільства практики споживацтва набули конформістських інтенцій – прийняття більшості переважаючих потреб «розслаблятися, розважатися, споживати й поводити себе відповідно до рекламних зразків, любити та зневажати те, що люблять та зневажають інші» [35, с. 7]. Наразі споживацтво є масовим, символічним (що виявляється у практиках маркування значущих подій життя, змін соціального статусу за допомогою придбаних речей або подій, наприклад подорожей) і більш орієнтованим на здобуття емоцій і вражень. Хоча, звісно, ці тенденції не є гомогенними, оскільки процес формування постматеріалістичних цінностей не одновимірний через багатовимірність соціальних установок і смислів [59, с. 107]. На цій основі Г. Клагес виокремив п'ять типів ціннісних орієнтацій населення, з-поміж яких гедоністична ідеологія властива такій групі населення, як «матеріалісти-гедоністи». Це зазвичай молоде покоління, яке насамперед орієнтується на те, щоб задовольнити свої потреби, зокрема потребу самостверджуватися, самореалізуватися, отримувати радість від життя. Гедонізм – це центрова цінність цієї типологічної групи [50].

Окрім цього, гедоністичні інтенції та споживацтво дедалі більше поширюються не лише у сферу користування матеріальними ресурсами, а й у сферу міжособистісних комунікацій. М. Мамардашвілі культуру визначив як «дещо незворотне, що не можна нічим (в тому числі і знанням, розумом, логікою) замінити або компенсувати, якщо її немає» [33]. Нині життя і все, що існує, позбавляється аксіологічної складової, а ставлення до речей і людей стає невинувато спрощеним. Річ та інші люди самі по собі для сучасної людини вже

не несуть ціннісного навантаження, зневажаються роль і значення ідей, які було вкладено у розробку. Людина, передусім молодь, переймається лише проблемою особистого користування доступними благами. Як влучно наголошує П. Саух, сьогодні ставлення до речей, людей, цінностей, норм тощо реалізується за принципом «використав – викинув» [51, с. 32].

Максимально сприяє споживацтву й мережа Інтернет, оскільки вона у дивний спосіб поєднує в собі дві функції: генератора потреб та їхнього миттєвого автоматичного задовільнювача [10, с. 49], що робить її несуперечливою й засадам споживацького суспільства. Вона пропонує доступ до глобального ринку товарів і послуг, а також миттєві способи задоволення цих потреб. Мережа у віртуальний спосіб репрезентує можливості реалізації фактично всіх потреб людини: від вітальних до потреб у відпочинку й розвазі. Високий попит створює різноманітні пропозиції і конфігурації задоволення цих потреб.

Університетська *освіта орієнтована на покращення «людського капіталу»*, створює підґрунтя для забезпечення людини вигіднішою роботою, що в перспективі має сприяти ефективнішому (більш повному і різноманітному) споживацтву. Тенденції кореляції соціального статусу і споживацтва особливо відчутними стали наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст., з розвитком інформаційного суспільства, коли університетська освіта виявилася запорукою вертикальної соціальної мобільності.

Цей феномен вдало описує Н. Фергюсон, який на прикладі США спостерігає зміну часів: від періоду, «коли США мали славу країни можливостей, де родина могла лише за одне покоління стрибнути «з хама в пана». Але нині, якщо ви народилися в родині із найбіднішого квінтилю, ваш шанс потрапити до найбагатшого квінтилю без університетського диплома становить лише 5 %» [65, с. 17]. Виділяє він також інший показовий факт – кристалізації з-поміж людей, що отримали вищу університетську освіту дуже обмеженого прошарку «когнітивної еліти» (термін Ч. Мюррея). Ці люди здобували освіту в ексклюзивних приватних університетах, а тапер піднеслися над усіма, «озброєні багатством і владою, що дозволяють їй здолати ефект повернення до середнього значення в наступних

поколіннях» [65, с. 17].

Цей приклад добре ілюструє й іншу тенденцію: поділ вузів на «звичайні» й «елітарні». Щоб бути проданими, певна послуга чи товар мають мати достатній рівень якості, що досягається стандартизованим набором матеріалів, технологій, а також знань і навичок професіоналів, які створювали цей продукт чи послугу. Достатній рівень якості освіти орієнтований на середній сегмент споживача освітніх послуг. Елітний продукт чи послуга потребують інакших інтелектуальних і часових вкладень, тому недоступні середньому сегменту споживачів цього ринку. Утім, елітарність актуалізує дискурс унікальності, значно підвищуючи освітній стандарт. Суспільні очікування від такої освіти теж перебувають в іншій площині – підготовка еліти, що формує «верхівку» соціальної піраміди.

***Споживацтво в освіті*** передбачає калькуляцію освітніх послуг з позицій більшої чи меншої споживчої вартості, коли ці послуги можуть бути виражені в міновій вартості, наприклад, плата за рік навчання в університеті прирівнюється до вартості автомобіля або відпочинку за кордоном. Утім, як засвідчує історія, і в цьому випадку спостерігаються певні винятки, що стаються під час революційних суспільних трансформацій, під час яких вагомого соціального статусу можуть набути спритні й метикуваті, хоча й без університетського диплому, люди.

Освіта виступає відтермінованим у часі капіталовкладенням, орієнтованим на довготривалий прибуток, хоча у світлі сучасних ринкових колізій ці сподівання не завжди виправдовуються. Конкуренція за потенційних студентів, що перейшла у дискурс боротьби за клієнтів, вийшла за межі окремих галузей чи країн і відбувається на глобальному рівні, залучаючи систему рейтингів університетів, у тому числі як важель боротьби за більш фінансово спроможних абітурієнтів. Трапляється, що університети пропонують сумнівні квазінаукові, але зовні привабливі дисципліни, на який є попит, а університети з недостатньо високими рейтингами з метою власного виживання знижують вимоги до академічної успішності своїх студентів, чим ще рішучіше піддають себе дискредитації. Усі ці процеси відбуваються на тлі перманентних економічних криз, здорожчання рівня

життя, а відтак зростання оплати за навчання, що гранично пришвидшує темпи пристосування.

*Ще одним атрибутом економіки знань є гнучкість і сумісність різних форм фінансування сучасних ЗВО. Приміром, загалом щорічно у країнах, що належать до Єврозони, видатки на освіту становлять 1,13 % [89]. У 2006 р. дев'ятнадцять країн ЄС спрямували на розвиток системи вищої освіти 1,3 % ВВП, з яких 1,1 % надала держава, а 0,2 % – приватні джерела. Загальні видатки (із державних і приватних джерел фінансування) з розрахунку на одного студента становлять в середньому в 27 країнах ЄС 8,4 тис. євро на рік [89]. У країнах, які витрачають більше 2 % ВВП на вищу освіту (США, Корея, Канада), основними донорами цих внесків є приватні джерела. У 19 країнах Євросоюзу цей показник становить 15 %, а у Великобританії, Португалії та Італії приватний сектор відшкодовує, відповідно, 33, 31 і 30 % загальних затрат на фінансування вищих навчальних закладів [23]. Додамо, що приватні джерела фінансування є досить різноманітними: пожертви місцевих меценатів, громадських організацій, батьків студентів, що навчаються у ЗВО, колишніх його випускників тощо.*

*Основними моделями фінансування ЗВО в Європейському Союзі є такі:*

**Модель А.** Фінансування, що орієнтоване на потреби – бюджетні кошти надають безпосередньо від держави до ЗВО; **Модель Б.** Придбання державою освітніх послуг у ЗВО для визначених цілей; **Модель В.** Фінансування ЗВО, що засноване на результатах їх роботи; **Модель Г.** Фінансування, що здійснюється безпосередніми споживачами освітніх послуг [52].

*Зазвичай у будь-якому університеті є основні й додаткові джерела фінансування, що прописується у статуті ЗВО. Наприклад, якщо фінансування вишу, переважно, здійснюється за рахунок коштів державного бюджету, то додатковими джерелами фінансування можуть бути кошти, одержані за надання основних і додаткових освітніх послуг; кошти, одержані за науково-дослідні роботи (послуги) університетом на замовлення підприємств, установ, організацій та громадян; дотації органів місцевого самоврядування і приватних осіб; кредити й позики банків, дивіденди від цінних паперів; добровільні грошові внески тощо [*

49].

На національний розподіл основних і додаткових джерел фінансування впливають економічні й політичні чинники в усій різноманітності і складності їхньої взаємодії. Але не в останню чергу – традиція, яка склалася в тій чи іншій країні з цього питання. Між тим економічна спроможність країни досить часто не є визначальною щодо джерел фінансування освіти.

*Наприклад, у Великобританії градація джерел фінансування сприяє такому розподілу фінансів в освітній сфері:* 1. Безпосередня плата за навчання від студентів; 2. Гранти; урядові субсидії; окреме приватне фінансування від підприємств та благодійних організацій, які цілеспрямовано фінансують окремі дослідницькі програми;

*Для порівняння: у Сполучених Штатах Америки фінансування ранжується у такий спосіб:* 1. Виділення державних коштів; 2. Плата студентів за навчання; 3. Лотереї; 4. Пожертвування; 5. Доходи від досліджень; кредитування [78].

Окремий сегмент освітнього простору становлять теологічні ЗВО, що розвиваються в тісній координації з відповідними релігійними організаціями, що є своєрідною даниною освітній традиції, оскільки, як ми знаємо, перші європейські університети мали теологічну основу і спрямування. Наразі вони не настільки потужно підтримуються державою, хоча в низці європейських країн мають певні преференції з її боку. В Європі вони найчастіше існують за рахунок змішаних джерел фінансування. Окрім приватних коштів студентів, вони залучають пожертви меценатів, вірян, а також релігійних центрів цих організацій, значна частина яких розташована в заможних країнах світу.

Звісно, європейські виші, та й виші в усьому світі практикують контрактну систему навчання із залученням коштів студентів або потенційних роботодавців, які потребують такого фахівця. Спостерігається універсальна закономірність: під час економічних криз гранично зменшується частка державного фінансування ЗВО, що активізує діяльність вишів з диверсифікації джерел фінансування власної діяльності.



Підсумовуючи сказане, констатуємо, що університети, функціонуючи в умовах ринкової економіки, пристосовуються до вимог ринку, ***слідуючи принципам транспарентності – відкритості ринку освітніх послуг.***

Наступним впливовим чинником трансформації соціальності в сучасну добу в дискурсі розвитку сучасної освіти виступає глобалізація. Глобалізація є досить складним і неоднозначним процесом міграції ресурсів і транснаціонального розвитку в різноманітних сферах, наприклад, інформаційно-комунікаційній, фінансово-економічній, освітній тощо. Утім важливо розуміти, що інформаційне суспільство глобальне по своїй суті, оскільки завдяки Інтернету та іншим мас медіа поширення інформації не обмежуються кордонами, навпаки, вони вступають одним із засобів глобалізації.

Вперше термін «глобалізація» ввів американський економіст Теодор Левітт у статті «Глобалізація ринків», опублікованій у журналі «Гарвард бізнес ревью» [83, р. 3-15]. Під нею цей дослідник розумів явище злиття ринків, а, відповідно, й економік окремих країн та регіонів. Незабаром цей термін почали широко використовувати фахівці з міжнародних відносин, історики, політологи, культурологи та ін. Під глобалізацією почали розуміти не лише об'єднання окремих економік, а й створення єдиного інформаційного простору, інтенсифікацію міжкультурної комунікації, руйнування культурних бар'єрів тощо. А також глобалізацію освітнього простору, коли освіта, перетнувши національні кордони, створила можливості, зокрема й для академічної мобільності студентів і викладачів.

Про глобальну інформаційну революцію, яка піднесла знання як найвищу цінність і когнітивізацію виробництва, писав П. Дракер. Цілком слушно він робив акцент на кореляції означених феноменів, вважаючи знання головним інноваційним ресурсом розвитку цивілізації, який забезпечує глобалізацію, наголошуючи на інтегрованості світу Мережею Інтернет і вбачаючи в інформації джерело ресурсів, виробничий ресурс і джерело нарощування капіталів в сучасному світі.

Взаємопов'язаність феноменів глобалізації та постіндустріального (інформаційного) суспільства досліджував Даніел Белл, наголошуючи на тому, що інформаційне суспільство насамперед є суспільством знань і фахівців інтелектуальної праці, його місію він вбачав у накопиченні й поширенні корисного знання, налагодженні конструктивного співробітництва, не обмеженого будь-якими кордонами [7, с. 194-250]. Нерозривно одне від одного інформаційне суспільство, глобалізацію і споживацтво розглядав і М. Кастельс, неодноразово наголошуючи на існуванні глобального інформаційного суспільства. Останнє трактується ним як ірраціональне, таке, що не має послідовності у соціальних процесах; залюднене індивідами, які втратили суб'єктивність через фрагментацію свідомості. Через це й відбувається насадження гедоністичних настроїв і споживацької психології. Порівняно з аналогічними процесами в минулому усі ці явища тривають не лише в актуальному бутті, а й «реальній віртуальності», щоб повністю заволодіти людиною, підмінюючи собою реальність справжню [28].

Глобалізація освіти передбачає прийняття національними системами освіти відповідних універсальних конвенційних принципів світового освітнього співтовариства. Назвемо найважливіші з них: прагнення до демократизації освіти, що виражається в обов'язку забезпечення права на освіту всім бажаним у навчальному закладі будь-якого типу незалежно від його расового, національного стратифікаційного, статевого тощо факторів; поєднання глобальної орієнтації і національних традицій в освітньому процесі; зростання частки населення, яка має вищу освіту (так би мовити, масовизація вищої освіти); наступництво ступенів і рівнів освіти; надання автономності та самостійності вишам; створення м'якої, але ефективною системи взаємодії вишів та органами управління системою освіти; освіта як пріоритетний об'єкт фінансування в розвинених країнах; неперервність навчання; збільшення спектра і варіативності навчально-організаційних заходів, спрямованих не лише на навчання, а й на розвиток особистості студента; розвиток і диверсифікація ринку освітніх послуг; інклюзивна освіта для молодих людей з обмеженими можливостями; значна увага, зацікавленість і підтримка обдарованої

молоді, максимальне сприяння розвитку їхніх талантів тощо.

Про глобалізацію світового освітнього простору свідчать розроблені державні стратегії асиміляції іммігрантів через навчання у навчальних закладах країни проживання. Освіта в прямому сенсі стає «освітою без кордонів», сприяючи різноманітним програмам обміну між університетами різних країн студентами і викладачами, відтворюючи оптимальну атмосферу для міжнародної інтелектуальної співпраці та мультикультурного діалогу.

Ще одним локусом підвищення чутливості ЗВО до потреб ринку є дуальна освіта. Під дуальною освітою (від лат. *dualis* – подвійний) мають на увазі більш гнучку форму організації професійного навчання, засновану на узгодженій взаємодії освітньої та виробничої сфер з підготовки кваліфікованих кадрів певного профілю в межах організаційно-відмінних форм навчання. Її метою є подолання розриву між теорією і практикою, освітою та виробництвом, і підвищення якості підготовки кваліфікованих кадрів з урахуванням вимог роботодавців у межах нових організаційно-відмінних форм навчання [20]. Дуальна освіта передбачає поєднання навчання у ЗВО з навчанням на робочих місцях, що належать різним (державним і приватним) організаціям з метою набуття певної кваліфікації. Цим вона суттєво відрізняється від «практичних відпрацювань», оскільки в його основі не тільки закріплення теорії на практиці, а саме навчання в умовах виробництва [19].

Насамкінець система вищої освіти європейських країн намагається поєднати освітній процес з науковою діяльністю, чим займаються дослідницькі університети. Їхня відмінність від навчальних університетів полягає в тому, що вони зазвичай є великими установами із значною автономією щодо напрямів власної діяльності. Окрім підготовки майбутніх фахівців, предметом їхньої діяльності є наукові та прикладні дослідження, що стосуються різних сфер розвитку наукового знання. Фінансування цих досліджень зазвичай відбувається за «змішаною формою»: частину з них фінансує центральна або місцева влада, а частину бізнес, який, здебільшого, фінансує дослідження прикладного характеру [6].

Кооперація зусиль ЗВО і наукових закладів також виражається у різноплановій науковій співпраці: від розроблення наукових тем до організації та проведення конференцій, стажувань тощо. Окремим способом синергії наукових і навчальних закладів є створення технополісів і технопарків, які зазвичай ініціюються ЗВО. Зокрема, в Японії, де навчаються сотні тисяч студентів із 50 країн світу, 2/3 усіх наукових кадрів країни (близько 80 дослідницьких і навчальних закладів) інтегровані в єдину мережу. У Франції таке співробітництво університетів і наукових центрів представлено у програмі «Дорога високих технологій» [53, с. 61].

З огляду на економікоцентричні, глобалізаційні, інформатизаційні процеси, що відбуваються в європейській вищій освіті, є підстави стверджувати, що в найближчі десятиліття система вищої освіти буде розвиватися в межах парадигми «Другої Реформації» або «Економічної епохи», свого часу описаної Дж. Огілві, Ф. Боббітом та іншими.

Як відомо, Перша Реформація, яка охопила світ у XVI ст., характеризувалася «ламанням перегородок» між церквою і державою та церквою і суспільством. Вона не лише вплинула на релігійний ландшафт Європи і всього світу, докорінно змінивши роль церковної інституції у суспільстві, а викликала лавиноподібні зміни в економіці, політиці, освіті, без перебільшень, у всіх сферах суспільного життя. Зокрема, у період Першої Реформації виникли й укріпилися держави-нації (state-nation), основані на конституційному ладі, уряди і громадяни яких взаємодіяли на засадах лояльності і підтримки [86].

Як стверджує Дж. Огілві, Друга Реформація стане часом «ламання перегородок» між бізнесом і державою, бізнесом і громадянським суспільством. Унаслідок цього відбудеться функціональне зближення, з одного боку, корпорацій і ринкових механізмів, а з другого, некомерційних соціальних інституцій і сфер суспільного буття. Стрімко підвищуватиметься довіра громадянського суспільства до бізнесу, а довіра громадянського суспільства до національних урядів зменшуватиметься. У результаті цих процесів держави-нації значно ослабнуть, а з часом поступляться місцем новій формі правління –

«державі-ринку» (market-state) [75]. Це призведе до того, що політична епоха зміниться економічною [80, р. 56-68].

*Держава-ринок, на відміну від держави-нації, функціонуватиме на основі трьох парадоксів: влада уряду буде більш централізованою, але уряд буде слабшим; роль громадянина як громадянина (дієвого суб'єкта. – І.В.) значно зменшиться, а роль громадянина як спостерігача зросте; парадигма держави загального добробуту втратить свої позиції, але як ніколи раніше держава перебере на себе і буде відслідковувати і врегульовувати безпеку інфраструктури, епідеміологічний нагляд та охорону навколишнього середовища.*

З-поміж інших ключових позицій концепції Другої Реформації такі: 1. Зростання, швидше за все, невичерпного і нематеріального ринку досвіду, а не тільки інформації; 2. Мінімізація бюрократичних структур держави, їхня трансформація до більш горизонтальних структур, більш доречних в умовах інформаційного суспільства; 3. У довгостроковій перспективі – перебирання економічними інститутами, зокрема великими корпораціями функцій управління, якими раніше володіли політичні інститути; 4. Значне розширення можливостей інформаційних технологій тощо.

У контексті проблеми освіти найсуттєвішою причиною падіння держав-націй автори концепції «Другої Реформації» називають їхню неієздатність під час економічних криз виконувати взяті на себе соціальні обов'язки: у сфері забезпечення людей робочими місцями, підтримання економічної стабільності, охорони здоров'я, освіти тощо. І навпаки, злет суспільного авторитету бізнесу пов'язаний з тим, що саме він забезпечує бажану економічну стабільність і соціальний захист навіть у складні часи [75], чим і доводить відповідність вимогам часу. Закономірно, що, отримавши перевагу над політичною державою, держава-бізнес буде намагатися переконструювати соціальний організм «на свій лад», впроваджуючи масштабну децентралізацію – від загального до регіонального, етнічно чи культурно різного; від федерального до штату; від великої до меншої групи тощо. Переконструюванню в такій державі будуть піддані всі великі ієрархічні організації: від великого бізнесу, великого уряду,

великої освіти тощо [82, р. 221].

Між іншим, ці, нібито утопічні, передбачення набувають ваги не лише у повсякденних практиках ринку освітніх послуг, а й у заявах впливових світових установ, які фактично дослівно відтворюють положення «Другої Реформації». Щодо заяв показовою є доповідь Всесвітнього банку «Політика і стратегія у сфері освіти» (1995 р.), в якій зазначено, що логіка глобалізації передбачає зменшення присутності держави у сфері освіти, оскільки державні механізми регулювання цієї сфери державою недостатньо гнучкі, що знижує ефективність навчання. Роль держави у цій сфері має обмежитися піклуванням про доступ бідних до освіти, а також поширенням інформації про освітні можливості, запровадженням освітніх стандартів і моніторингом їх виконання [22, с. 24-33]. По суті, державі делегуються координувальна функція і функція турботи про освіту незахищених верств населення. Усі інші сегменти освітнього простору визнаються предметом інтересу бізнесу.

На наш погляд, описані Дж. Огілві та Ф. Боббітом чесноти «держави-ринку» дещо перебільшені, а негативні наслідки – недооцінені. Утім, ми не можемо не зважати на абсолютно правдиві тенденції стирання меж між бізнесом та освітою; зростання ролі бізнес-структур у фінансуванні освітніх програм та їхнього впливу на діяльність університетів. На наш погляд, якщо Друга Реформація стане дійсністю, роль освіти як соціального інституту не буде знівельовано, але фрагментованою та інструменталізованою. Освітні інституції будуть подрібнені. Звісно, вони стануть гнучкішими з позицій ринкових викликів й водночас слабкішими з позицій важелів впливу на суспільство.

Підсумовуючи, хотілося б уникнути передбаченого Дж. Соросом приходу тих часів, коли економічна поведінка пронизуватиме всі сфери діяльності, художні та моральні цінності можуть бути представлені у грошовому виразі, що дозволить застосовувати принципи ринкових механізмів щодо таких галузей, як мистецтво, суспільне життя, політика або релігія. Але вже тепер стає очевидним, що він мав рацію, передбачивши такий етап розвитку людства, коли «сфера дії ринкового механізму розшириться до граничних меж» [55, с. 14-15].

Відносно новим феноменом, який впливає як на професійні стратегії молоді, так і на стратегії працевлаштування випускників університетів, є поява на ринку праці класу прекаріату. Виникнення прекаріату пов'язане з експериментом 1970 р., впровадженням неоліберальних програм підвищення гнучкості ринкової економіки за рахунок найманих працівників. У результатів цього експерименту виник клас світового «прекаріату», що налічує мільйони людей, зайнятих у суспільному виробництві лише «час від часу».

Г. Стендінг, який першим звернув увагу світової спільноти на новий клас, розрізняв сім соціальних груп сучасного суспільства. Крихітна «еліта», що складається із «неймовірно багатих громадян світу»; саларіат, клас із «стабільною повною трудовою зайнятістю, з пенсіями та оплачуваними відпустками тощо, який зосереджений у великих корпораціях, державних установах і в органах державного управління»; група *profitians* – «кваліфікованих кадрів», що має низку навичок, які вона успішно виставляє на ринок, і багато заробляють як консультанти і незалежні спеціалісти за контрактом, працюючи на себе»; далі – «робітничий клас»; дещо нижче – зростаючий прекаріат, поряд з яким – армія безробітних, і насамкінець – група соціально знедолених, які живуть із милості суспільства. На відміну від саларіату, прекаріат користується мінімальною взаємодією з капіталом і державою; на відміну від пролетаріату, він не має ніяких відносин суспільного договору, що забезпечують гарантії праці в обмін на субординацію» [57, с 23-24]. Разом з тим у прекаріїв немає статусу безробітних чи знедолених, що не дозволяє їм користуватися ні соціальними гарантіями, ні милістю суспільства. Важливо, що вони і не бажать собі такого статусу, що сили намагаючись посісти гідне місце у суспільстві. Межі цієї групи є неусталеними. У різних країнах до прекаріату відносять різні категорії людей. Утім, всіх їх об'єднує те, що вони є тимчасово зайнятими, нестабільними, незахищеними, а тому небезпечними.

Цілком очевидно й те, що у випадку наймання людей для виконання разової (прекарної) роботи відсутність зобов'язань перед ними поєднується із його правом вимагати максимально продуктивної праці. Це має негативні наслідки для людини, яка працює за тимчасовим контрактом або загалом без нього, а також без соціальних гарантій від роботодавця, може бути звільнена за спрощеною процедурою; не має впевненості не лише у майбутньому, а й у завтрашньому дні. Прекаріатизація має катастрофічний соціальний ефект для людей і суспільства – зростання кількості безробітних соціально незахищених людей, які, за умов тривалого перебування в такому статусі, відчують себе «зайвими». Важливим є емоційний фон прекарітизованих людей, які «не впевнені в собі й пригнічені та в той самий час “частково зайняті” і “надто зайняті”» [57, с. 43].

Ця група людей є значно менш захищеною, ніж зарплатні, фахівці з укладеним строковим контрактом, медичним страхуванням, відрахуваннями до пенсійного фонду і перспективою гідного людського життя. Найголовніше, в середньостроковій, а тим більше у довгостроковій перспективі країна, яка не регулює ці процеси, допомагаючи людям адаптуватися до нових умов, починає стрімко втрачати найголовніший ресурс розвитку економіки – людський капітал.

Природно, що люди з вищою освітою не мали б підпадати під загрозу прекаріатизації, а займати надійну і сталу соціальну нішу перших трьох класів. Утім, як засвідчує навіть недалека історія, отримання вищої освіти не гарантує уникнення прекаріатизації. Ретроспективно цей факт чітко виявився після розпаду СРСР на теренах пострадянського суспільства, коли сотні тисяч висококваліфікованих фахівців, втративши роботу, дезорієнтувалися і були витіснені на суспільний маргінес. Ризики стати безробітними або прекаріями різко зростають в умовах тіньової економіки, яка не забезпечує офіційної зайнятості, а також в умовах гострих економічних криз, коли відбуваються тотальні скорочення робочих місць.

У цьому сенсі особливою є ситуація в Україні, де внаслідок системних революційних реформ освітньої системи і системи охорони здоров'я під загрозу



прекарізації потрапили неприбуткові з позицій ринку соціально орієнтовані професії, наприклад вчителі та лікарі. Представники цих професій – фахівці високої кваліфікації з тривалим терміном і складною базою підготовки і складними компетентностями є безцінним і складно відновлюваним ресурсом суспільства, його елітою.

Окрім старого нового класу прекарітату, на ринку праці з'явилися «нові комірці». Вперше цей термін використала у 2016 р. генеральна директорка ІВМ Джинні Рометті, яка у статті USA Today наголосила на актуальних викликах часу – необхідності підготовки та перепідготовки працівників для роботи на посадах, швидкість появи яких значно перевищувала можливості традиційної освіти [41]. Про затребуваність таких кадрів вона наголосила й під час Всесвітнього економічного форуму в Давосі у 2019 р., що актуалізувало публічний дискурс проблеми. За визначенням Дж. Рометті, «нові комірці» не сині (робітники, зайняті фізичною працею) чи білі (працівники розумової праці), а їх поєднання [72]. Вони пов'язані з технологічним сектором і цифровою економікою, наприклад, спеціалісти із «хмарних» обчислень, менеджери баз даних, кібербезпеки, системи цифрової взаємодії з клієнтами, дизайнери інтерфейсів та інші ІТ-фахівці. Їхня поява є наслідком інформаційного розвитку і глобалізації ринку праці, що спричинили міграцію кадрів і «відплив мізків» з однієї країни до іншої, а відтак потребу у швидкій підготовці нових кадрів. Така ситуація вигідна як роботодавцям, які отримують фахівців з необхідними, але не «надлишковими» навичками, так і людям, які, швидко отримавши потрібну спеціальність, мають можливість не тільки працевлаштуватися, а розширювати географію працевлаштування. «Нові комірці» оптимальні в умовах організації роботи транснаціональних корпорацій, розповсюджених у всьому світі. Означений тип підготовки фахівців й орієнтований на надання знань і навичок, затребуваних у конкретній корпорації або групі корпорацій. По суті, йдеться про корпоративні заклади освіти, які готують фахівця, максимально адаптованого до їхніх вимог.

Не менш значущими для розуміння адаптаційних практик сучасних ЗВО і студентської молоді є менш концептуалізовані феномени, які втілюють, так би мовити, позаінституційні, переважаючі настрої у суспільстві. Серед таких відзначимо феномени «плинної сучасності», «чистих відносин» і «трайбалізму».

Значущим для нашого дослідження є чинник «плинної сучасності», сутність якої вичерпно описав З. Бауман. Він цілком справедливо підмітив, що ми живемо в епоху постійних, невпинних, стрімких трансформацій, які вже стали нормою і змушують людей призвичаюватися до них. Це часи, коли «соціальні форми (структури, що обмежують індивідуальний вибір, організації, що дбають про збереження чинного порядку, моделі усталеної поведінки) не спроможні – і ніхто цього від них не очікує – й надалі зберігати власні кшталти, адже розпадатися і танути вони починають раніше, аніж постають...» [4, с. 7]. Найістотнішим для нашого дослідження є те, що плинність породила «крах далекоглядного мислення, планування і дій», що спричинило «згортання поодиноких життів у серії нетривалих проектів і епізодів, не об'єднаних у жодні послідовності, до яких можна було б застосувати такі поняття, як «розвиток», «дозрівання», «кар'єра» або «прогрес»... Минулі досягнення зовсім не конче збільшують ймовірність майбутніх перемог» [4, с. 10], що породжує у сучасної людини почуття непевності .

Йдеться не лише про непевність соціальних інституцій, а про всю живу тканину суспільного життя. Більш точно, міжлюдським зв'язкам, що починають слабшати під впливом і ринку товарів, і ринку праці, що актуалізуються конкуренцією, зводяться «до рівня тимчасових стратагем, дію яких належить призупиняти або й припиняти щойно вони перестають приносити користь». ...» [4, с. 9-10]. Передаючи цю думку З. Баумана термінологією М. Бубера, відносини між сучасними людьми тривають у модусі «Я – Воно» спілкування, коли нівелюються унікальні якості Іншого і Він перетворюється на об'єкт користування. Якщо бути більш точними, З. Бауман з позицій плинності розглядав майже всі явища сучасного суспільного життя та навіть добро і зло. На його думку, саме «плинність» і є тим невловимим, але визначальним атрибутом

сучасності, що й детермінує повсякденне життя людей.

Напрошуються певні паралелі ідей З. Баумана і М. Маффесолі з феноменом «Чистих стосунків» (конфлюентної любові) Е. Гідденса, який вважав, що значущість взаємодії людей у сучасному суспільстві впливає з її евдемоністичної компоненти. Будь-які більш-менш сталі стосунки між людьми утворюються за умов присутності в них емоційної близькості, безумовного сприйняття одне одного, відкритості й вільності спілкування, рівності між партнерами. Це стосунки, які виникають і розвиваються заради задоволення від них, відтак перериваються, коли хтось із партнерів перестає отримувати від них задоволення [15, с. 48, 50]. Таку взаємодію засновано на гнучкій спонтанній домовленості рівних партнерів, в яких мінімізована деонтологічна і абсолютизована евдемоністична складова, коли, як справедливо підмічає З. Бауман, відносини розглядаються як речі, які необхідно споживати, а не виробляти; вони підпорядковуються тим самим критеріям оцінювання, що й усі інші предмети споживання... [у результаті] завданням стає отримання задоволення від уже готового до споживання продукту» [3].

Утім, як наполягають З. Бауман і М. Маффесолі, ситуація не є безнадійною, оскільки містить можливість ціннісного реверсу – перетворення стосунків «Я – Воно» на «Я – Ти». Як зауважує З. Бауман, типова людина доби Постмодерну зацікавлена в Іншому як джерелі задоволень, і її страхи полягають у тому, що Інший дасть їй недостатньо насолоди. Утім, для отримання задоволення людині потрібний автономний Інший, що й кристалізує Його цінність. З ним погоджується М. Маффесолі. Будь-яка сучасна людина перебуває у пошуках свого «трайбу» (племені), який задовольняє її потребу в емоційній близькості та пропонує відчуття вкорінення у бутті. На думку цих двох видатних філософів, наразі естетичне (чуттєве) ставлення до Іншого і є преамбулою етичного ставлення до Нього, що створює перспективу моральних відносин і соціальної взаємодії.

На цих ідеях З. Баумана, Е. Гідденса та, особливо, М. Маффесолі й ґрунтується наша гіпотеза щодо адаптивних соціальних практик сучасних

студентів, що дозволяють їм балансувати між індивідуалізмом і колективізмом, ідеалізмом і цинізмом, конформізмом і нонконформізмом, зберігаючи відносну сталість власного життя і цілісність власної особистості.

### **3.2. Ціннісні орієнтації в студентському середовищі в контексті адаптивних соціальних практик.**

Сучасний світ існує в часи глобального капіталізму, який, як слушно висловила Маргарет Тетчер, не має альтернатив («There is no alternative» (TINA)). Попри це альтернативними можуть бути життєві стратегії відповіді на його виклики, що типологізуються в межах, з одного боку, адаптації чи гіперадаптації, а з другого боку, дезадаптації, у різноманітності проявів і амплітуд цих явищ.

Плідними є ті особистісні й професійні стратегії, що дозволяють людині бути ефективною в навчанні та праці, не заважаючи розвитку різних граней особистості, й, найважливіше, не руйнуючи її життя. Адаптаційні соціальні практики призначені зробити молоду людину соціально активною й водночас цілісною, щасливою та ефективною в добу інформаційного, ринкового, споживацького, прагматичного, сповненого плинності суспільства.

Дезадаптаційні соціальні практики характеризуються неготовністю чи неспроможністю особистості пристосовуватися до життя у «плинну добу», що обумовлено різноманітними причинами. У соціальному дискурсі це призводить до втрати (часткової чи повної) людиною своєї соціальної функціональності, аж до соціальної ізоляції (самоізоляції). У дискурсі суб'єктивних переживань дезадаптація супроводжується станом тривожності й душевного неспокою, соціальною дезорієнтацією. Руйнівною для людської особистості є й соціальна гіперадаптація, «розчинення», точніше, «саморозчинення» особистості в «колективному цілому».

*Адаптивні соціальні практики умовно поділяють на інституційні та позаінституційні, хоча межа між ними гнучка і нестійка. Інституційними є розроблені, формалізовані та запропоновані студентській молоді соціальними інститутами способи інтеграції в суспільство. Позаінституційними – неформальні*

спонтанні повторювані практики особистісної «відповіді» на суспільні трансформації, поширені серед значного загалу молодих людей.

У розділі, присвяченому особистості студента в дискурсі соціальної стратифікації суспільства, ми дослідили такі традиційні інституалізовані адаптивні соціальні практики, як студентське самоврядування, а також адаптивний потенціал корпоративного етосу студентства. Очевидно, що таких напрямів пристосування декілька: адаптація особистості до університетської корпорації; корпорації – до вимог студентства, насамкінець, адаптація суспільства до потреб університетської корпорації як об'єднання усіх її корпорантів. Ретроспективно можемо зробити такий висновок: історія студентства, як, мабуть, і історія всієї людської цивілізації, є історією більш-менш вдалої адаптації різних акторів один до одного. Припускаємо, що дещо подібне відбувається і нині.

Означені процеси досить чітко систематизуються, якщо віддалені на роки, а ще чіткіше – на століття. Утім, така аналітика є дещо ускладненою, коли вони тривають «тут і тепер» і за умов «включення» в них дослідника.

На наш погляд, інституційно легітимізованою адаптивною практикою, адекватною викликам глобалізованого ринку праці, є насамперед академічна свобода студентів і професорсько-викладацького складу. *Академічна свобода* – похідна щодо права на вищу професійну освіту. Вона унаочнює інструментарій для забезпечення юридичних і виконання соціальних функцій вищої освіти й реалізується через захист трьох фундаментальних прав людини у цій галузі – права на освіту, права на викладання і права на дослідницьку діяльність.

В основі принципу академічної свободи покладено право на проведення досліджень і викладання без стороннього втручання як всередині вишу, так і ззовні, з боку політичної влади або приватних осіб, місцевих громад чи державної влади. Словом, академічна свобода «цементує» незалежний статус вишів та їх корпорантів у всіх ключових питаннях їхньої діяльності: розпочинаючи із питань організації навчального процесу й закінчуючи присудженням наукових ступенів тощо. Адаптивний дискурс академічної свободи впливає з того, що вона унаочнюється на перетині інтересів різних соціальних груп, що мають

безпосереднє або опосередковане відношення до освітнього процесу; дозволяє їм діяти, втримуючи певний баланс.

У сфері європейської вищої освіти академічна свобода найбільш повно втілилися у створенні *Болонської системи*, яка передбачає збільшення мобільності студентів та викладачів, сприяє зняттю національних освітніх бар'єрів, дозволяє молодим людям набувати знання в різних країнах світу. Наразі «Болонська модель» є вдалим поєднанням «ваганства» й «осідлості» у глобальному освітньому середовищі, рекомбінацією конфігурацій, адекватним викликам сьогодення.

Цитуючі «Спільну Декларацію міністрів освіти Європи “Європейський простір у сфері вищої освіти” Болонська система дозволяє здійснити парадигму «Європа знань» і на сьогодні є широко визнаним незамінним фактором соціального і людського розвитку, а також невід'ємною складовою зміцнення та інтелектуального збагачення європейських громадян, оскільки саме така Європа спроможна надати їм необхідні знання для протистояння викликам нового тисячоліття разом із усвідомленням спільних цінностей та належності до єдиної соціальної і культурної сфери. ... Ми повинні забезпечити існування такої системи вищої освіти в Європі, яка була б привабливою для всього світу і відповідала б особливостям наших культурних та наукових традицій... Створення системи кредитів на зразок Європейської системи трансферу оцінок (ECTS) як відповідного засобу сприяння більшій мобільності студентів» [56].

Утім, пристосування ЗВО до глобального ринку освітніх послуг виявляється насамперед у стандартизованому навчанні. Стандартизація освітнього процесу і його результатів відкриває можливості для транснаціонального визнання дипломів, а відтак для працевлаштування фахівців, що навчалися в університетах, приєднаних до цієї системи. Серед інших його переваг такі: досить якісний та усталений освітній стандарт, що забезпечує виконання обов'язків на належному професійному рівні, чіткий алгоритм навчання, можливість прорахунку результатів навчання, його передбачуваність, стандартизований контроль, який

дозволяє здійснити верифікацію рівня отриманих знань і набутих навичок тощо. Отже, виникнувши як відповідь на виклики глобалізації Болонська система сама виступає у ролі глобалізаційного чинника європейського освітнього простору.

Серед недоліків Болонської системи – закріплення «тестового» типу мислення у студентів, яке, відтворюючи певний стандарт, не поширюється за його межі. На наш погляд, за посередництвом тестового контролю складно перевірити рівень розуміння студентом тієї чи іншої проблеми, його спроможність робити узагальнення і на їхній основі конструювати нове знання, пропонуючи креативні рішення і гіпотези тощо.

Наступною інституційно легітимізованою адаптивною практикою є *дуальна освіта*, яка передбачає поєднання навчання у ЗВО з навчанням на робочих місцях, що належать різним (державним і приватним) організаціям, з метою набуття певної кваліфікації.

Цей тип освіти унікальний тим, що ґрунтується на засадах соціального партнерства, коли до партнерського кола залучаються не лише ЗВО і роботодавці, а й політики, громадські організації, власне, всі ті, хто хочуть сприяти професійному становленню і працевлаштуванню молоді. Атрибутом дуальної освіти є «навчання під час трудової діяльності», що потребує узгодженості дій всіх зацікавлених сторін: приведення у відповідність до запитів підприємств змісту професійної освіти, укладання графіків роботи / навчання, цільове узгодження навчальних програм, здійснення консультування (моніторинг якості надання освітніх послуг у сфері професійної освіти, оновлення освітніх стандартів) і, звісно, залучення для реалізації цих цілей низки викладачів та інструкторів [20].

Концепцію дуальної освіти узгоджено й в Україні, що відображено Розпорядженням від 19 вересня 2018 р. № 660-р Кабінету Міністрів України. Утім, така форма освіти закріплена ще в Законі України «Про освіту», в якому передбачено, що «особа має право здобути освіту в різних формах або поєднуючи їх», та визначено такі основні форми здобуття освіти: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева); індивідуальна (екстернатна

, сімейна (домашня), педагогічний патронаж, на робочому місці (на виробництві)); дуальна» [47]. Розроблено в Україні й строки реалізації Концепції дуальної освіти. Завершальний, третій етап, що триватиме з 2020 по 2023 рр., передбачає «створення кластерів дуальної освіти на базі конкурентоспроможних закладів освіти та зацікавлених роботодавців – підприємств, установ, організацій, у тому числі тих, що належать до сфери управління органів державної влади» [47]. Реалізація цієї концепції має здійснюватися за рахунок коштів державного і місцевих бюджетів та інших джерел, не заборонених законодавством.

Прикладом гіперадаптації до вимог ринку є *корпоративні університети*, які готують «нових комірців». Це унаочнюється з аналізу процедур підготовки таких фахівців корпораціями. З 2001 р. ІВМ, що й ініціювало означену освітню парадигму, запровадила шестирічну програму «Короткою стежкою у світ технологій», яка передбачала чотири роки навчання в середній школі та ще два роки професійно-технічної освіти. Значна увага в такому навчанні надавалася практичному аспекту: стажуванню, менторській підтримці та співпраці студентів з реальними роботодавцями у межах проєктної роботи [71].

Ще одним форматом підготовки «нових комірців» ІВМ стали навчальні програми та стажування. Зокрема, фірмові профтехучилища Р-ТЕСН із шестирічним навчанням, коли студенти навчаються й одночасно проходять стажування на партнерських підприємствах. На поточний момент ІВМ відкрила вже 100 подібних закладів у 13 країнах і підключила до програми 500 компаній. Окрім цього, у підготовці «нових комірців» задіяні й короткі (тривалістю один-два місяці) навчальні програми для швидкого засвоєння нових навичок [16]. Прибічники підготовки фахівців у такий спосіб вважають, що найближчим часом бізнес матиме справу з кризою навичок, тому ця тактика прийнятна для всіх приватних підприємств.

Щодо університетської освіти, то її представники освітньої стратегії «нових комірців» вважають занадто інертною і такою, що не відповідає вимогам часу. Голова біржі фрілансерів Upwork Стефан Кесріел, захисник цієї системи, так



аргументує свою позицію: «поки людина навчається п'ять років, навички проходять половину свого "життєвого циклу". Інакше кажучи, через п'ять років, поки людина навчиться, цінність його освіти вже знизиться на 50 %» [16]. Звідси випливає висновок, що сучасний світ є надто «швидким» для університетської освіти, яка має бути привілеєм невеликої групи людей, не обтяжених турботами про повсякденне виживання.

Цілком очевидно, що такий підхід, ніби-то виправданий з позицій ринку, утім, руйнівний з позицій цінностей людської особистості та європейської освітньої традиції, яка у всі епохи поєднувала універсальне і професійне знання. Редукуючи людину «до функцій і опцій», він пропонує вибірковість у розвитку її здібностей, що збіднює і перетворює на атавізми інші грані людської особистості. Таким чином, освітня парадигма «нові комерці» справді є локусом адаптації трудового ресурсу до сучасного ринку праці. Утім, через мінімізацію універсальної, гуманітарної складової її не можна класифікувати як університетську освіту.

Серед інших адаптивних стратегій університетів, які допомагають їм пристосуватися до ринкових вимог і створити сприятливі умови для інтеграції в ринковий простір своїх випускників, назвемо такі: гнучкість переліку спеціальностей, за якими відбувається підготовка спеціалістів (як у бік його розширення, так і в бік виключення незатребуваних спеціальностей), що передбачає щорічний перегляд алгоритмів набору студентів, перегляд навчальних програм і планів, а також підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу відповідно до цих вимог; структурні зміни всередині університету; намагання до тісної співпраці із потенційними роботодавцями та протекціоністські стратегії, спрямовані на працевлаштування випускників; моніторинг рівня задоволеності роботодавців якістю підготовки університетом фахівців; намагання зберегти, так би мовити, братство випускників університету, що, окрім ціннісного аспекту, може мати цілком прагматичні переваги тощо.

Водночас адаптивні ринкові стратегії університетів містять певну загрозу, яка, на наш погляд, найбільш явно виявляється у парадигмі навчання «нових

комерційців». Цю загрозу чітко означив З. Бауман, описуючи пост-академічні університети, які характеризуються «відвертою дріб'язковістю, гнучкістю, слухняним служінням управлінським елітам, а також пристосуванством до вимог і завдань, що надходять від ринку і політичних еліт...» [5, с. 14]. Він вважав, що такі університети повертають людину до корпоративного та квазісередньовічного світу, де індивід не існує поза інституцією, яка фразує і формує його. Саме Академія є сьогодні Новою Церквою [5, с. 14]. В цілому, погоджуючись із З. Бауманом щодо озвучених загроз, зауважимо, що швидше за все такого «диктату» не уникнути, тому слід замислитися над способами амортизації його негативних впливів.

Точку біфуркації «між адаптацією і дезадаптацією» містять феномени інформаційного суспільства і прекарності.

Розвиток інформаційних технологій значно переформатовує ринок праці, завдяки чому одні люди втрачають, а інші здобувають робочі місця. Закони ж ринкової ефективності вимагають оптимізації ресурсів з метою максимізації прибутків. Між тим у більшості галузей виробництва людина не спроможна конкурувати з машиною, тому економічно доцільним є «наймання» на роботу технології і кількох фахівців, що забезпечують її «супровід». Поза усіляким сумнівом, це має позитивний економічний ефект, але (через втрату людського капіталу і зростаючу соціальну напругу) несе катастрофічні наслідки для суспільства. Отже, коеволюція технологій і соціальних інститутів змінює не тільки ринок праці, а й буденність життя.

Щодо *прекарності*, то як зазначає Г. Стендінг, саме молодь у віці від 15 до 25 років є найуразливішою групою для прекаріатизації, оскільки молоді люди є тими, хто «закінчив школу і коледж тільки для того, щоб у результаті роками перебувати в невизначеності» [57, с. 95-96]. Він з тривогою описує стажерство, вважаючи, що «стажерство – це потенційний канал переходу молодих людей до прекаріату, ... коли випускники вишів, студенти або навіть абітурієнти працюють за надзвичайно маленьку плату або й зовсім безоплатно» [57, с. 36]. Водночас

маємо відзначити, що досить значна частина молоді свідомо обирає такий формат роботи через гнучкість її графіка, а інколи – враховуючи специфіку фаху. До них, зокрема, належать люди творчих професій, кризові менеджери та ін.

Прекарність може вкорінитися в соціальному статусі людини, але зазвичай містить точку біфуркації: між, з одного боку, більш-менш постійною зайнятістю, а з другого боку, безробіттям і розпадом професійних компетенцій, що девальвує цінність навчання в університеті. Цей факт значущий для майбуття університетів, оскільки за умов стійкості тенденції поповнення їхніми випускниками рядів безробітних або прекаріїв вони втрачатимуть потенційних абітурієнтів і суспільний авторитет.

А з огляду на підмічене Р. Інглхартом й Г. Клагесом зростання добробуту населення, що передбачає його вільну самореалізацію, мінімізується його одновекторна зорієнтованість на професійну діяльність і тяжку працю [24, с. 6-32]. Здобуття вищої освіти має супроводжуватися істотними перевагами, очевидними й переконливими. За таких умов не виключено, що університети будуть змушені доводити молодому поколінню доцільність отримання вищої освіти.

Запобігання потенційному безробіттю і прекаритазації випускників вишів є спільною справою держави, ЗВО, роботодавців, здобувачів освіти та й загалом усього суспільства, оскільки прекаріат справді може бути небезпечним й перевертатися на окремий клас. Способи запобігання цьому очевидні: постійний моніторинг вишами ринку праці щодо підготовки спеціалістів, які (з високою ймовірністю) будуть затребуваними у майбутньому; розвиток у студентів «м'яких компетенцій» (комунікативних навичок, навичок подолання наслідків стресових ситуацій); дуальна освіта і постійна співпраця університетів із роботодавцями тощо. Найоптимальнішим способом уникнення цих загроз є суміщення начальної і професійної діяльності [87, рр. 207–229], що, з одного боку, забезпечує поступове і надійне входження молодого фахівця у професійне середовище і формування ним потрібних компетенцій, а з другого, сприяє нарощуванню соціального капіталу, що може стати дуже значним допоміжним

чинником у працевлаштуванні.

Неінституційні адаптивні практики детермінуються особистим вибором молодих людей. Ці практики можуть бути розглянуті з різних методологічних позицій, зокрема, з позицій їхньої належності до конформізму чи нонконформізму або в контексті молодіжних субкультурних рухів і утворень, або генераційної теорії поколінь. Усі ці підходи є важливими, але недостатніми для реалізації завдань, поставлених у нашому дослідженні.

Приміром, розглянемо пояснювальний потенціал «генераційної теорії поколінь». Відповідно до цього підходу молодь як особлива демографічна група суспільства має свої характерні особливості, що відрізняють її від попередніх поколінь. Ці особливості певним чином впливають на формування ціннісних орієнтацій молодих людей, зокрема студентів вищих шкіл.

Дослідники, ведучи мову про сучасне населення, виділяють чотири основні демографічні групи: «бебі-бумери», які народилися із 1943 – до поч. 1960-х рр.; покоління «X», народжені у 1962-1982 рр.; покоління «Y», які народилися з 1983 – до кін. 1990-х рр.; покоління «Z», народжені з 2000 р. Вже починають говорити про «Покоління Альфа», народжене після 2010 р. [21, с. 118].

Особливе значення у контексті нашого дослідження має врахування характерних рис поколінь Y та Z, представники яких становлять основний склад сучасного студентства. Міленіали (покоління «Y») росли в період розпаду СРСР, «буремних» 90-х рр. XX ст., масового безробіття й зубожіння значної частини пересічного населення України. Центеніали (покоління «Z») сформувалися під значним впливом глобалізаційних процесів інформаційного суспільства.

Покоління «Y», міленіали, бачило безробіття батьків, які отримали у свій час вищу освіту, тому для них освіта істотно втратила свою цінність, однак процес самоосвіти є для них надзвичайно важливим [61]. Молодь цієї вікової категорії найчастіше активна, захоплюється спортом, живе задля отримання задоволення тут і тепер. Для покоління «Y» немає обмежень. Вони, на думку дослідників, намагаються робити те, що їм подобається. Гроші й посади для них

не є важливими – ці речі їм потрібні переважно для того, щоб задовольняти потреби й бажання [38]. Негативною рисою цього покоління є прагнення мати все й одразу і, разом з тим, спостерігається уникання тяжкої праці. Це покоління вільнодумців, орієнтоване на колективний результат. Однією з рис міленіалів є орієнтація на власний комфорт, а тому їхні зусилля спрямовані на особистісну й професійну самореалізацію.

Негативним явищем для представників покоління «Y» є їх нездатність до критичності й відбирання якісної, достовірної, змістовної інформації, адже часто серед їх представників спостерігається схильність до її некритичного засвоєння. І все ж міленіали схильні організувати процес власного саморозвитку завдяки зверненню до інтернет-мереж, що значно спрощує доступ до необхідної інформації. Це покоління пішло значно далі від попередніх. Для нього вчитель перестав бути одним із головних джерел інформації.

Покоління «Z» (центеніали) – молоді люди, що народилася на початку 2000-х рр., нині є студентами ЗВО і ще кілька наступних років будуть абітурієнтами. Як справедливо зауважують дослідники, на світогляд покоління «Z» вплинула світова фінансово-економічна криза. Це покоління постмодернізму також зазнало впливу глобалізаційних процесів, розвитку інтернет-комунікативних технологій. Щоправда, для представників цього покоління пошук інформації часто має ситуативний характер.

Характерною особливістю означеної вікової групи є її відкритість до інновацій і технологій. Світогляд покоління «Z» значною мірою обмежений та поверхневий. Як зауважують науковці, характерними рисами цього покоління є їх небажання заглядати далеко уперед і щось планувати на майбутнє, певна недовіра до педагогів, залежність від інтенет-ресурсів. Освіта для його представників втрачає цінність, адже їм відомий негативний досвід їхніх батьків. Проте це покоління не байдуже до процесів саморозвитку [61]. Також корисною і позитивною є здатність центеніалів до дивергентного мислення та вміння вбачати кілька можливих варіантів застосування творчих підходів у вирішенні завдання.

Молодь цієї вікової категорії здатна до творчого вирішення поставлених завдань і швидкого прийняття рішень. Для неї важливим є не факт обізнаності у певній інформації, а можливість швидкого доступу до неї. Динамічний спосіб життя цього покоління відображається не у запам'ятовуванні значних масивів інформації, а у її записуванні на електронні пристрої. Покоління «Z» має «кліпове мислення», фрагментарне, швидке, схильне до медіанасичених наративів. Також центеніали «небайдужі до всього, що відбувається у зовнішньому світі, й ладні дотримуватися загальнолюдських норм моралі. Вони мають досить самостійну життєву позицію, готові до експериментів, працевлаштовуються у найрізноманітніші сфери і займаються тим, що приносить їм задоволення».

З позицій генераційної теорії вказані риси відрізняють сучасне студентство від викладачів, які є, переважно, представниками покоління «бєбі-бумєрів», покоління «X». Водночас представники покоління «Y» можуть належати як до студентства, так і до викладацького складу університетів. Попри це важливо зрозуміти, що з кожним роком намагання систематизувати адаптивні практики студентства на основі означених критеріїв буде все більш сумнівним. По суті, ця, дещо спекулятивна концепція, теоретично і морально застаріває.

Викликає певні сумніви можливість розрізнення адаптивних практик студентства з позицій належності до субкультурних утворень. Маючи свободу вибору, молода людина може виступати носієм, транслятором чи критиком певної аксіологічної моделі. У цьому випадку йдеться про її готовність прийняти чи, навпаки, відкинути панівну у соціумі ціннісну модель або ж дистанціюватися від неї. Одним із механізмів дистанціювання від конформістського наслідування є молодіжні субкультури як осередки трансляції певних нонконформістських інтенцій. До них можна віднести «велнес-культуру», «селф хєлп-культуру», «нью-єйдж-культуру», «терапевтичну культуру» тощо [37, с. 269], а в контексті описаних нами тенденцій зростання прекарності й такі утворення, як фурита або фітамі, хіхікоморі та інші.

Звісно, існування субкультур і можливість входження молодих людей до них можуть «гарантувати їм відчуття захищеності та стабільності, пропонуючи

певний набір цінностей і соціальних ролей, яких вони були позбавлені у традиційних сферах суспільної життєдіяльності» [13, с. 45]. Молодіжні субкультури, хоча й демонструють певну протестну позицію, є певними компромісом між парадигмами масової та контркультури, а отже, містять певний адаптивний потенціал. До адаптивних чинників субкультурної діяльності молоді варто віднести спрямованість на спілкування з однолітками, прагнення до самовираження у спільній діяльності з іншими. До дезадаптаційних чинників належать нігілістичні настрої, епатажна поведінка, прагнення скуштувати «заборонені плоди» сучасної цивілізації. Утім, вони є закономірним соціальним феноменом, який виконує аксіологічну, інтегративну, психотерапевтичну та інші функції.

Складнощі ж застосування цього підходу до нашої проблематики випливають з того, що означені нами вище субкультурні утворення поширені не тільки серед студентства, а й серед інших груп молоді та людей середнього віку, що також робить цей підхід нерелевантим нашим дослідницьким завданням.

Із цих же позицій адаптивність студентської молоді не можна класифікувати за принципом конформізму / нонконформізму. Відповідно до нашої методологічної парадигми жодна із цих стратегій не гарантує плідної адаптації. Конформізм містить точку біфуркації – адаптація / гіперадаптація. Остання ж, як ми довели, не адаптує, а нівелює людську особистість. Так само й щодо нонконформізму. У сучасному епатажному суспільстві, в якому, цитуючи відомий вислів З. Баумана, навіть місце слави зайнято її швидкоплинним сурогатом – популярністю, нонконформістське привертання уваги може бути адаптивною практикою, досить схвально сприйнятою певними спільнотами. Отже, на наше переконання, сучасні адаптивні практики не вичерпуються конформістськими чи нонконформістськими інтенціями, а швидше актуалізуються через їхню рекомбінацію.

Важливість, але недостатність означених вище підходів щодо розв'язання проблеми ціннісних орієнтирів у студентському середовищі в контексті

адаптивних соціальних практик спонукають до пошуку атрактора цих процесів. На наш погляд, таким атрактором виступає технологія Інтернет, яка, як нами було доведено в підрозд. 3.1, є не тільки провайдером, а й парадигмою інформаційного суспільства. *Його парадигмальність полягає в тому, що він закладає основні принципи функціонування мережевого суспільства (суспільства-Мережі).*

Науковці мають різноманітні точки зору щодо тотальності впливу комп'ютерної віртуальної реальності на особистість. Кожна з цих позицій – техноцентристська та неолудистська – має своїх прибічників, що палко сперечаються між собою. Техноцентристи досить аргументовано пов'язують нинішні й майбутні здобутки людства, зокрема і в соціальній сфері, з мережевими технологіями. Неолудисти не менш аргументовано акцентують увагу на десоціалізаційних механізмах віртуальної реальності, передрікають крах особистості як соціальної істоти і вбачають у віртуальних спільнотах передвісники краху спільнот реальних, починаючи із сім'ї, друзів, закінчуючи мікросоціальними спільнотами.

На наше переконання, Мережа і сучасна людина співіснують на засадах аутопоезису, відбудовуючи одна одну. Цей вплив триває невпинно. Як свого часу друкарський верстат став причиною появи людини галактики Гуттенберга, так Інтернет породжує людину галактики Інтернет.

Як вже згадувалося раніше, найбільш істотно феноменологія Мережі виявляється в гіпертексті, що відтворює логіку невпинного, але дискретного (як його назвав М. Мамардашвілі) потоку людської свідомості, закріплюючи мисленнєвий поведінковий стилі сучасної людини.

Якщо текстовий (лінійний) формат подання інформації умовно можна описати у вигляді дерева, то гіпертекстовий формат набуває вигляду куща, а якщо бути ще більш точним – ризоми. Ризома містить вузли необхідної інформації, водночас пропонуючи модель «тексту в тексті», коли сам текст містить інші вузли. Він не вибудовує ієрархії, а через систему посилань-вузлів спрямовує користувача до іншого вузла інформації – знову і знову. Основною ж пошукової траєкторією гіпертексту стає довільний вибір людини. Як зазначає Дж. Болтер, читачі можуть



проглядати зв'язні з перехресними посиланнями анотовані тексти в потрібній послідовності, однак нелогічним чином [76, р. 49].

З ризомністю пов'язані інші атрибути гіпертексту – його фрагментарність, плюралізм та інтертекстуальність. Фрагментарність найбільш повно виявляє номадичний спосіб розміщення і пошуку інформації в Мережі, що містить не тільки різноманітні текстові, але й мультимедійні фрагменти. Плюралізм означає необмеженість інформаційних потоків, зокрема й тих, що містять альтернативну інформацію та не обмежують право користувачів Мережі обговорювати, критикувати чи схвалювати той чи інший інформаційний контент, безвідносно до власного статусу й обізнаності щодо певного питання, і водночас готовність до критичного ставлення до власної позиції з боку інших людей.

Слід з увагою ставитися до описаних Ж. Бодрийяром, Н. Луманом та низкою сучасних філософів негативних антропологічних і соціальних наслідків Інтернет-технологій, зокрема, до підміченої Н. Луманом здатності комп'ютера деформувати співвідношення (доступної) поверхні й глибини, гранично обмежуючи звернення до людських почуттів [31, с. 138], що може породити Людину Телематичну. Така людина здатна мислити і сканувати образи, пропоновані екраном комп'ютера. Симбіоз Людини Телематичної і комп'ютерної реальності спричиняє ситуацію, коли «машина виконує лише те, чого від неї вимагає людина, але й людина починає виконувати те, на що запрограмована машина» [9, с. 83-86].

Так відбувається поєднання віртуального і реального в єдину цілісну картину, що не піддається дефрагментації у зворотному порядку. Людською свідомістю такий стан речей сприймається як дійсність, що викликає ілюзію повноти буття, маючи згубний вплив на її самоактуалізацію. Оскільки всі мотиви, емоції, почуття, раціональні і вольові інтенції людини переспрямовуються із сфери відбудовування реальних людських стосунків у віртуальні світи, «на антропологічному вимірі відбувається гіпервиснаження емоційно-почуттєвих функцій і гіперспрощення розуму людини» [14, с. 39], а на соціальному – небажання а згодом і неспроможність людини соціалізуватися і

суб'єктивізуватися у реальній соціальності.

По суті, Інтернет становить гігантський простір для швидкого руху у різних напрямках інформаційного кочівника – людини-номади. Номада (кочівник), ніде не вкорінений, а тому орієнтований на рух і швидкість без усвідомлення напрямку цього руху та його кінцевої мети.

Як справедливо зауважує Л. Горбунова, «номадичне мислення “ризоморфне”, не вкорінене (багатокорінне, подібно до кореневища)..., воно не ув'язнює себе у внутрішніх межах і тому, долаючи їх, набуває свободи руху у зовнішньому» [17, с. 22]. Це стратегія домінування без опанування, ковзання по поверхні речей без намагання заглибитися в їхню сутність. Про що свого часу й писав Ж. Бодрійяр, звернувши увагу на те, що екранний текст «не призначений для глибокого вивчення, але тільки для негайного сприйняття» [9, с 80].

Очевидно, що номадизм детермінує не лише мисленнєві, комунікативні, а й соціальні тактики і стратегії людини. Йдеться про можливість перенесення алгоритмів спілкування із простору «реальної віртуальності» у реальність, коли, приміром, звичка швидко починати і завершувати спілкування з іншими в Мережі (як тільки предмет розмови вичерпаний або з'явився цікавіший співрозмовник) переноситься й на повсякденну взаємодію. Йдеться про інтерактивне «ковзання» людини по «поверхні» Інших без намагання доторкнутися до їхньої сутності, тобто про мінімізацію можливості інерсуб'єктивного спілкування. У більш стратегічному плані – про схильність людини до утворення швидких, модульних, без претензій на вкорінення «чистих стосунків».

Цей феномен вдало ілюструють віртуальні спільноти, які зазвичай функціонують за принципом «рою». Для частини користувачів Інтернету такі групи стають способом втечі від безпосередніх людських стосунків, фактично способом соціальної ізоляції. Подекуди вони створюють віртуальні особистості з паралельними соціальними ролями. Простіше кажучи, від початку взаємодія з іншою людиною асоціюється з дозвіллям, грою, так би мовити, карнавалом, а не з екзистенційною комунікацією.

У номадичних соціальних практиках рух набуває ознак самодостатності. За умов плинної сучасності швидкість пересування сучасника стає не менш важливою, аніж результат. Якщо бути більш точним, швидкість підмінє результат, який стає невловимим, таким, що постійно мігрує у часопросторі, а відтак перетвореться на транзитне явище, а не на «кінцевий пункт».

Не випадково для позначення користувачів у Мережі подекуди використовують термін «дисперсна публіка», протиставляючи його «присутній публіці». Під дисперсною розуміють нестійкі, об'єднані ситуативними інтересами групи людей, на відміну від «присутньої публіки», поєднаної спільними тривалими стійкими надіями, інтересами і планами на майбутнє і передусім досвід безпосереднього, «живого» спілкування. Забігаючи наперед зазначимо, що у випадку цифрової освіти відбувається своєрідний синтез двох форм соціальної взаємодії, коли соціальні спільноти, що традиційно належить до «присутньої публіки», набувають досвіду спільнот дисперсного спілкування.

*На наш погляд, локусом порівняння різноманітних адаптивних практик в середовищі студентської молоді варто обрати життєві стратегії трайбалізму (адаптація) та номадизму (гіперадаптація).*

За умов застосування означеного підходу межа особистісної адаптації / гіперадаптації визначається *тим, чи Мережа належить Людині (трайбалізм), чи навпаки, Людина належить Мережі (номадизм)*. В соціально-антропологічному дискурсі йдеться про спроможність людини у випадку трайбалізму – пристосовуватися до Мережі і пристосовувати її до себе; у випадку номадизму – беззастережно слідувати законам Мережі в особистому і суспільному житті.

Зауважимо, що трайбалістський тип соціальної адаптації заслуговує на те, щоб бути об'єктом самостійного дисертаційного дослідження, а феномен нео-трайбалізму («neo-tribes») висвітлений не тільки у працях М. Маффесолі, а й інших авторів [74].

Побіжно окреслимо ті положення трайбалізму, які мають безпосереднє відношення до освітнього простору сучасних європейських університетів і європейського студентства.

М. Маффесолі (на наш погляд, дещо ригористично) проголошує крах великих інституцій, що в попередні епохи структурували спільність [8, р. 14]. Він вважає, що такі інституції «як нація, представницька демократія, освіта ... більше не є актуальними для молодших поколінь. Вони втратили свою соціальну ефективність і більше не відповідають дійсності. У цьому полягає сутність “кризи”, котра виходить далеко за межі суто економічної кризи [36, с. 14]. Натомість настали часи “братерських горизонтальних систем зв’язків”, що в кожному з ієрархічних кіл присутні у вигляді “кумівства” та внутрішньогрупової етики, що знов і знов доводить наявність племінного аспекту навіть усередині вертикальної структури» [36, с. 13-14]. На відміну від суспільства, яке більше цікавиться своїм майбутнім, ці спільноти витрачають свою енергію на власне створення (або навіть відновлення), [36, с. 13-14], тобто живуть у вимірі «тут і тепер» [36, с. 55].

Трайбалізм означає кінець індивідуалізму, оскільки передбачає, що у грі «Більше ніж один» [84, р. 11], тобто кожний бере участь у дії, але не самотійно. Вже не йдеться про замикання у власній свідомості, недоторканній ідентичності (сексуальній, ідеологічній, професійній), а навпаки, про передачу себе, залежність від інших, певну втрату себе, наголошення на відкритості, динамізмі, несхожості та жаданій нескінченності [36, с. 28], за формулюванням Г. Зіммеля, «заради іншого – з іншим – проти іншого» [36, с. 137]. З огляду на соціальні інституції його вплив виражається в корпоративізації суспільства, своєрідному поверненні до Середньовіччя, оскільки трайбалізм деіндивідуалізує індивідів, а кожна персона вимушена грати у племені. Як зауважує М. Маффесолі, корпоративізм, детермінований трайбалізмом, м’якший від середньовічного, оскільки племена нестабільні, а особи, що утворюють такі племена, мають право вільно пересуватися від одного трайбу до іншого [36, с. 28]. Утім протягом перебування у певному трайбі (наприклад, трайбі-університеті) корпорант має дотримуватися принципів корпоративного етосу, відтворюючи всі його «ритуали», включно з ритуалом «переходу» до іншого трайбу.

Описуючи університетський трайбалізм філософ наголошує, що «Академічний світ ... складається за спільності кланів, кожен із яких гуртується навколо епонімічного героя. Клани із задоволенням маніпулюють бойкотами, звільненнями, презирством або клеймуванням, а того, хто позбавлений стадного духу, неминуче відкидають... Доктринальні розбіжності стають майже непомітними. Мають значення лише особистісні проблеми і вірність лідерів. Саме це створює відчуття належності, відкриваючи шлях до бажаних посад» [36, с. 25].

За такими ж законами відбувається взаємодія в молодіжних трайбах, для яких великі інституції вже не є актуальними [36, с. 14]. Наразі сучасна молодь надає перевагу «не єдності, а єднанню» [36, с. 185]; зустрічі, ситуації, переживанням. В цьому й полягає основна ідея проксимальності, на якій заснована проксеміка. Вона звертає увагу на людину в стосунках, і не лише у зв'язку з окремими особами, але й із місцем, територією, природним середовищем, яке остання ділить з іншими. А повсякденні історії стають *часом, кристалізованим у просторі*. «Історія місця перетворюється на особисту історію, актуалізовану через дискурс ближнього емоційного спілкування [36, с. 25, 181]». Власне спільне переживання колективного теперішнього часу і є єдиною причиною трайбалізму [36, с. 122].

Об'єднуючими атрибутами трайбалізму і номадизму як життєвих стратегій виступають суб'єктивні чинники – швидкість і гнучкість вибору напрямів руху, а також об'єктивні – розлоге «поле» можливостей, не обмежене у просторі й майже не обмежене у часі. У дискурсі життєвих стратегій сучасного студентства вони втілюються в різноманітні форми, засобів і методів навчальної діяльності; безперервній освіті, що триває протягом усього життя тощо.

Як трайбалізм, так і номадизм велику увагу приділяють *процесу*, дещо нівелюючи його кінцеву мету. Утім, трайбалізм акцентує увагу на естетиці існування без поступального руху вперед (*ingress без progressa*), коли вирішальною стає *атмосфера* взаємодії, «перебування в напруженості теперішнього моменту..., перебування у стані радості до світу» [36, с. 24]. Номадизм фіксує увагу на невпинності і швидкості пересування, мінімізуючи

особистіні конотації цієї події.

Визнання важливості *атмосфери* взаємодії зближує трайбалізм із принципами сучасної освітньої парадигми, яка також значну увагу приділяє атмосфері навчання. Варто відмітити й іншу паралель між принципами трайбалізму і принципами організації сучасного освітнього простору: посилення ваги *процесу, а не тільки результату діяльності*. Не випадково замість терміна «студент», загальноприйнятого в попередні (не такі вже й віддалені) часи, нині дедалі частіше почав застосовуватися термін «здобувач освіти».

Специфічними рисами «покоління проксі» (термін Наталії Іщук) є акцентованість на емоційній взаємодії «тут і тепер», груповому єднанні і націленості на вирішення безпосередніх проблем. Під безпосередніми маємо на увазі нагальні, а не відтерміновані у часі; ті, що стосуються людини та її близького оточення, а не усього людства; ті, що стосуються місця проживання людини, а не всієї планети, проблеми. По суті, основу соціального життя «покоління проксі» становить відданість Генію Локусу (*Genius Loci*) [36, с. 188]: акцентованість на повсякденному, теперішньому, близькому. Із цього випливають позитивні якості й недоліки цього покоління, яке, орієнтуючись у просторі глобального світу, вкорінене «локально», а відтак готове до активної перетворюючої діяльності – у своєму університеті, на своєму робочому місці, у своєму місті тощо. Утім, воно не схильне до служіння вищим цінностям і до самопожертви в ім'я відтермінованої у часі чи просторі мети. За своєю сутністю це покоління з низьким пасіонарним потенціалом, що, на наш погляд, і є актуальним, але не надихаючим варіантом адаптації до життя в умовах тотальної плинності.

### **3.3. Цифрова освіта і її вплив на молоде покоління.**

В підрозділі 3.1 нами було доведено, що цифрові технології, зокрема, Інтернет відіграє провідну роль в трансформаційних перетвореннях сучасного суспільства. Освіта належить до тих сфер суспільного буття, на які віртуальні комп'ютерні технології мають чи не найбільший вплив. Стрімке поширення і повсюдне

застосування технології Інтернет на всіх етапах здобуття освіти дозволяє припустити, що в найближчій перспективі поруч з уже відомим феноменом «техно-науки» може з'явитися феномен «техно-освіти», в якому людський фактор буде зведений до мінімуму.

Своєрідним тестовим варіантом такої техно-освіти стало вимушене дистанційне навчання в цифровому режимі, спричинене пандемією ковід. Внаслідок катастрофічних загроз життю і здоров'ю людей, в абсолютній більшості країн світу були запроваджені безпрецедентні заходи безпеки в освітній сфері. Наприклад, в Україні карантин був введений постановою Кабінету Міністрів від 11 березня 2020 р. №215 на всій території країни. А Міністерство освіти і науки України Наказом № 406, який зобов'язував керівників закладів освіти розробити план роботи закладів у час карантину за допомогою дистанційного режиму навчання і забезпечити гнучкий графік роботи для освітян [45]. З урахуванням незначних пауз між локдаунами, в нашій країні дистанційне навчання тривало більше року, що є достатнім для апробації цифрового формату навчання. З огляду на це, аналітика переваг, недоліків і перспектив цифрового навчання у формуванні особистості студента є надзвичайно важливою.

Насамперед визначимося, що ж ми розуміємо під цифровою освітою. Під цифровою освітою мається на увазі новітня форма дистанційної освіти, яка здійснюється за допомогою цифрових технологій, завдяки використанню Інтернету. Якщо докладніше пояснити, то цифрова освіта - це навчання, що відбувається за допомогою цифрових технологій та інтернету, коли учасники комунікації фізично віддалені одне від одного, перебувають у зручних для них умовах із відповідними пристроями та одночасно у віртуальному просторі [29, с. 31]. В дискурсі віртуального простору під цифровою освітою розуміють навчання, яке здійснюється за допомогою ІКТ (електронних пристроїв та Інтернету) у віртуальному просторі [29, с. 31].

Специфіку, яка відрізняє цифрову освіту від аудиторної і звичайної дистанційної освіти, ми б охарактеризували такими формулами: «людина-машина-людина» (цифрова освіта), «людина-засіб-комунікації-людина» (дистанційна

освіта), «людина-людина» (аудиторна освіта). Важливе уточнення: за сучасних умов аудиторна освіта відбувається із застосуванням цифрових технологій, але у цьому разі вони не мають вирішального значення. Щодо дистанційної освіти, то за сучасних умов завдяки інструментарію її впровадження вона майже вся цифрова. Тому логічною є періодизація дистанційної освіти, запропонована Абакумовою О., яка виокремила такі стадії дистанційної освіти: протодистанційної освіти, інституалізації дистанційного навчання, інституалізації дистанційної освіти, мережевої дистанційної освіти [1, с .9].

Цифрова освіта як інноваційна форма дистанційної освіти відтворює її основні риси, функції і призначення. Її метою є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти; за програмами підготовки громадян до вступу у навчальні заклади, підготовки іноземців та підвищення кваліфікації працівників [46].

Політичною і гуманітарною місією цифрової освіти є забезпечення громадянам можливості реалізації конституційного права на здобуття освіти та професійної кваліфікації, підвищення кваліфікації незалежно від статі, раси, національності, соціального і майнового стану, роду та характеру занять, світоглядних переконань, належності до партій, ставлення до релігії, віросповідання, стану здоров'я, місця проживання відповідно до їх здібностей [46]. Власне, гуманістичне призначення дистанційної освіти полягає у допомозі людині здобути вищу освіту не зважаючи на об'єктивні чи суб'єктивні перепони, що не дозволяють їй навчатися на стаціонарі.

Цифрова освіта має певні переваги перед стаціонарною і численні, порівнюючи з дистанційною освітою, якщо вона проводиться за посередництвом менш інтерактивного (як порівняти з Інтернетом) інструментарію.

Частково переваги і недоліки освітньої технології Інтернет нами були розглянуті у підрозділі 3.1. Звернемося до аналізу тих чинників, які не було систематизовано.



Серед найбільш вагомих переваг назвемо такі: мінімізація просторово-часових бар'єрів між викладачем і студентами, гнучкість графіку навчання, економія часу, який може бути використаний для самоосвіти; надзвичайно актуальний сьогодні безпековий момент, максимально наближений до формату *face-to-face* (наприклад, технологія ZOOM) навчання; можливості безперервного навчання протягом всього життя, диверсифікація джерел навчання, інтерактивність (діалогічність і швидкість комунікації), мультимедійність. Мультимедійність завдяки полікодовості дозволяє долучити до процесу навчання людей з обмеженими можливостями, активізувати різні сенсорні канали сприйняття інформації, пристосувавши її до специфіки сприйняття інформації (більша чутливість до візуальної, текстової чи вербальної інформації); насамкінець, підібрати систему кодів, адекватних змісту, характеру і меті заняття тощо.

Потужним є потенціал інформаційних технологій і в дискурсі самоосвіти. Завдяки Інтернету будь-який користувач отримує вільний доступ до безкоштовних бібліотек, наукових джерел, електронних інформаційних ресурсів, відеолекцій, презентацій; можливість прослуховування необхідних матеріалів потрібну кратність разів; можливість підбирати індивідуальну форму і ритм сприйняття інформації; довільно обирати і сегментувати ті додаткові блоки інформації, які могли б доповнити професійне знання. При цьому забезпечено миттєвий і фінансово необтяжливий доступу до будь-якого корисного молодій людині контенту, який може бути збережений, відтворений і тиражований в будь-який зручний для користувача спосіб.

Однак, незважаючи на стрімку інформатизацію світу, Інтернет все ще не є загальнодоступною технологією. Освітня місія Інтернету – сприяти цифровій рівності всіх людей в найближчій перспективі не буде досягнута. За даними ЮНЕСКО за 2020 р. у 826 мільйонів учнів, тобто у половини школярів і студентів у всьому світі, вдома немає комп'ютерів, 706 мільйонів (43% учнів) не мають виходу в інтернет. Найсерйозніші проблеми в цій сфері спостерігаються в країнах Африки південніше Сахари, де частка молодих людей, позбавлених доступу до

інтернету в своїх будинках, досягає 80% [34, с. 55]. За іншими статистичними даними пандемічна криза COVID-19 спричинила безпрецедентний шок в історії системи освіти, змінивши життя майже 1,6 мільярда школярів та студентів у понад 190 країнах на всіх континентах. Закриття шкіл та інших навчальних закладів торкнулося 94% освіченого населення у всьому світі [88, с. 1091].

Звісно, в європейських країнах ситуація із доступом до Інтернету виявилася більш оптимістичною. Утім, наприклад, в Україні під час карантинного онлайн-навчання також спостерігалися непередбачувальні ситуації, спровоковані недостатнім забезпеченням ресурсами (комп'ютерною технікою, гаджетами, інтернетом), стисліше, невідповідністю освітньої системи до навчання в цифровому форматі.

Загалом, карантинне навчання охопило близько 7 млн студентів та учнів в Україні [81]. В ключі взаємозв'язку вищої і середньої освіти показовою буде статистика забезпечення електронними засобами навчання в загальноосвітніх установах (школах) нашої країни. Як засвідчує статистика 2019 р., представлена в національній доповіді «Цілі сталого розвитку для дітей України» (2019), підготовленої Міністерством економічного розвитку і торгівлі України, Міністерством соціальної політики України та Державною службою статистики України спільно з іншими установами, засвідчила невтішну ситуацію щодо цієї проблеми. Згідно із нею в Україні фіксувалася відсутність доступу до Інтернету у понад 1,2 тис. шкіл. Частка сільських денних ЗЗСО, що мають доступ до Інтернету, становила 88,7%, комп'ютерні програмні засоби навчання мали 60,2% (у міських школах ці показники становили 98,7 та 78,5% відповідно), загалом 9 тис. українських шкіл мали доступ до Інтернету зі швидкістю менш як 30 Мбіт/с [39, с. 66].

Підготовка відповідних методичних матеріалів для проведення занять в цифровому режимі відбувалася у гранично стислі терміни. Це спричинило дезадаптивні стресові реакції у освітян. За таких обставин зросло навантаження на викладачів і допоміжний персонал, виникли непередбачувані ситуації, пов'язані з порушеннями безперебійного постачання інтернет-зв'язку; прискорено

готувалося і опановувалося програмне забезпечення процесу освіти. Для окремих викладачів перехід від традиційного до формату онлайн навчання виявився стресом, що породило наступний виклик – налагодження курсів підвищення кваліфікації, які б сприяли підвищенню інформаційної і комп'ютерної грамотності професорсько-викладацького складу. Вони рішуче необхідні ще й тому, що цифрова грамотність студентської молоді наразі є значно вищою, аніж відповідні навички значної кількості професорсько-викладацького складу.

Тому актуальною і нагальною є запропонована МОН для громадського обговорення Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 р., що містить перелік актуальних викликів у річищі цієї проблеми і пропонує шляхи їхнього подолання. Серед таких викликів позначені такі: низький рівень цифрових компетентностей учасників освітнього процесу; застарілий зміст освіти з навчальних предметів інформатичної галузі; недостатня кількість комп'ютерного обладнання та відсутність широкосмугового доступу до Інтернету в закладах та установах системи освіти і науки; відсутність якісного цифрового освітнього контенту для здобуття освіти; відсутність актуальної, достовірної інформації про здобувачів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників, а також науковців для прийняття управлінських рішень та моніторингу ефективності політик; забюрократизованість процесів внутрішнього документообігу закладів та установ освіти і науки; незручність отримання послуг та сервісів у системі освіти; недоступність наукових ресурсів та інфраструктур тощо [48].

Стратегічні цілі подолання викликів висвітлено в положеннях документа, що мають бути реалізованими до 2026 р. Серед них такі: цифрове освітнє середовище має стати доступним та сучасним; працівники сфери освіти мають володіють цифровими компетентностями; зміст освіти в галузі ІКТ має відповідати сучасним вимогам; послуги та процеси у сфері освіти і науки повинні бути прозорими, зручними та ефективними; дані у сфері освіти і науки повинні бути доступними та достовірними. Для кожної з цих цілей визначено шляхи та кроки їх досягнення на період до 2026р. [48].

Безсумнівно, більшість навчальних переваг Інтернету впливають із його технологічних можливостей. Утім, технологічні переваги мають зворотний бік, що пов'язаний із, по-перше, їхніми особливостями, а, по-друге, неготовністю людей скористатися із їхніх переваг.

Маємо констатувати факт неможливості певної частини, включених до навчання в режимі он-лайн, адаптуватися до нього, що пов'язано з відсутністю навичок самоосвіти. Цілком закономірно, що така ситуація відображається на кінцевому результаті - академічній успішності студентів. Самими ж студентами цей факт пов'язується з відсутністю безпосереднього спілкування із викладачем і іншими студентами.

У першому випадку йдеться про втрату можливості швидкого безпосереднього уточнення у викладача незрозумілих питань (теоретичний аспект); неможливості дистанційного відпрацювання більшості професійних навичок (прикладний аспект). Насправді ж слід визнати безперспективність намагання реалізації в онлайн-форматі цілої низки функцій педагогічного спілкування, які повною мірою можуть бути розкриті лише в процесі аудиторного спілкування. Як відомо, функцій педагогічного спілкування досить багато: контактна, інформаційна, спонукальна, координаційна, пізнавальна, експресивна, встановлення відносин, організації впливу, управлінська тощо [12, с. 29]. Деякі з них, наприклад, експресивна (обмін емоціями) і встановлення відносин зазнають досить обмеженого застосування в умовах дистанційної освіти. Крім того, втрачають сенс надзвичайно важливі аспекти педагогічної комунікації, пов'язані із специфікою міжособистісного комунікативного простору (дистанція спілкування), окремими екстралінгвістичними і стильовими аспектами взаємодії викладача із студентами; мінімізується можливість контекстуального спілкування тощо.

У другому випадку (спілкування студента із товаришами по групі) йдеться про втрату більшості переваг групової когнітивної діяльності, а саме: можливості діалогічного обговорення певних проблем, обміну думками, задумами рішеннями тощо. Знижується можливість експресивного, емоційно-виразного передання

своєї думки аудиторії. Насамкінець, віртуальний формат виступає каталізатором певного міжособистісного відчуження, відтак мінімізує мотиваційні і конкурентні компоненти навчання. До того ж мотиваційна складова навчальної діяльності зазнає реверсу: мотивація особистості з боку групи поступається місцем самомотивації. А академічні досягнення студента починають більше залежати від уміння самоорганізовуватися, розподіляти і структурувати час для самостійного навчання. Ці навчальні чесноти цілком залежать від рис характеру молодої людини, її вольових якостей, тобто здатності до самодетермінації.

Серед загроз цифрового навчання вбачаємо й те, що молоді люди, особливо студенти першого курсу, для яких цей формат з тих чи інших причин виявився неприйнятним, можуть бути демотивованими, а відтак дезадаптованими в процесі подальшої професійної соціалізації. Онтологічна недостатність такого навчання усвідомлюється самим студентством, що засвідчило, зокрема, опитування, проведене серед студентів російських університетів, 78% з яких віддали перевагу лише аудиторному навчанню [88, с. 1096-1097].

Наприклад, О. Марковец із університету Бонна у межах проєкту Mental провів дослідження 60-тисячі людей на предмет залежності від смартфонів. Викладені у його роботі Digitaler Burnout результати дослідження довели, що в середньому представники його вибірки 1500 разів на тиждень заглядали до смартфона, який функціонально не є суто засобом зв'язку, скоріше комп'ютером, нашпигованим цифровими додатками. Його висновок суголосний висновкам інших фахівців, які проголошують становлення homo digitalis, тобто цифрової людини, яка з 16-ти активних годин на кожній 18-й хвилині перериває свою діяльність, щоб скористатись смартфоном [54]. Звісно, можна провести певні паралелі із залежністю, яка спостерігалася в домережеві часи, наприклад, телевізійну залежність. Утім, вона була більш локалізованою в часі і просторі. Це переважно був домашній перегляд телевізійних передач у вільний від роботи час. Сучасні смартфони і лептоми є мобільними і дозволяють занурюватися у

віртуальні світи навіть під час активної соціальної взаємодії, наприклад, під час навчальних занять.

Очікуваними є і когнітивні наслідки цього занурення, викладені, наприклад, в дослідженні «Подовження моєї ідентичності: вплив вилучення айфона на когнітивність, емоції та фізіологію» [77]. Експеримент тривав в умовах, коли людей, які брали в ньому участь, постійно відволікав мобільний телефон. Було виявлено, що ці дзвінки, окрім негативних фізіологічних наслідків, знижували когнітивні здатності учасників експерименту.

Серед представників різних галузей наукового знання ця звичка виконувати багато завдань (так звана багатопрофільність) викликає певний скепсис, оскільки на тлі певних переваг виявляються явні, небажані наслідки, серед яких порушення уваги і концентрації. Це експериментально було доведено науковцями зі Стенфордського університету в рамках дослідження інтелектуальної плідності *heavymediamultitaskers* (HMM) та *lightmediamultitaskers* (LMM). Люди із першої вибірки (ті, що виконували багато дій одночасно) виявилися менш ефективними, аніж люди орієнтовані на виконання одного чи двох завдань.

На користь важливості концентрації на одному завданні свідчить і «аргумент від творчості». Автор цього аргументу М. Чиксентмихаї експериментально довів, що будь-якому творчому процесу передують п'ятнадцять хвилин концентрації для занурення мозку у «стан потоку», що переривається у разі відволікання [54]. Це власне й відбувається, коли студент переглядає сторінку соцмереж під час самостійної підготовки чи аудиторного навчання. Сама подія ніби не викликає інтелектуальної напруги, але потребує додаткового часу для повторної концентрації на основному завданні. Не випадково фахівці із психології, нейрофізіології та й коучингу наполегливо радять у випадку необхідності у стислий термін виконати важливе завдання, задіяти методику ізолювання себе від «інформаційних шумів», вимикаючи телефон, блокуючи Інтернет і тимчасово припиняючи «подорожі» соцмережами. На цю тему написана досить значна

кількість книг, в яких містяться поради встановлювати жорсткі часові обмеження перебування в Мережі; проглядаючи електронні додатки, зосереджуватися на необхіднішому; час від часу ставити свою віртуальну активність «на паузу»; не користуватися Інтернетом для розваги [42, с.162-188].

Цілком слушно економіку інформаційної доби все частіше називають економікою уваги. Увага в період «Другої Реформації» стає не тільки компонентою людської свідомості, а й економічною категорією, яка дозволяє швидко зосередитися на робочому завданні і концентруватися на ньому потрібну кількість часу, аж до його виконання; так само швидко перейти до іншого завдання. Це закладає певний темпоритм продуктивності праці. В сучасну добу не тільки якість, а й швидкість стають критеріями професійного успіху і ефективності людини.

Попри те, що неоціненною є здатність соціальних мереж викрадати час, безперечним є і їхній внесок в професійну соціалізацію студентства і професійну комунікацію професорсько-викладацького складу. Завдяки ним створюються спільноти, групи, блоги педагогічних працівників. Викладачі і науковці в них обмінюються актуальною інформацією, повідомляють про важливі події в тій чи іншій професійній сфері, взаємообмінюються файлами, репрезентують свою професійну активність, що не лише засвідчує їхні професійні успіхи і сприяє створенню позитивного реноме серед колег, але й актуалізує дискурс конкуренції. Серед інших очевидних переваг здатність цифрових носіїв до довготривалого, а по суті необмеженого у часі збереження інформації; можливість легкого доступу до неї. Як для викладачів і науковців, так і для студентів соціальні мережі надають можливість утворення транснаціонального і навіть трансконтинентального кола спілкування. Це відкриває для студента можливості діяльного спілкування, співпраці і професійного зростання, одним словом, накопичення «соціального капіталу», що стане йому у нагоді протягом професійної діяльності. Умови входження і належності до цього кола - демократичні і не вимагають значних зусиль, окрім імперативу обміну інформацією і думками з приводу тих чи інших професійних питань. Безперечно,

дії, які виконуються користувачами віртуального інформаційного товариства, є доволі простими: зробити вибір, висловити свою думку, ввести невелику кількість інформації, розмістити в мережі документ, фотографію або відеофайл, зберегти посилання на знайдений документ тощо [60, с. 5].

На наш погляд, досить сумнівними є габітуальний і етосний потенціал електронного навчання. Послугуючись методологічними принципами трайбалізму, зазначимо, що габітус професіонала є соціальною «матрицею», що формується в процесі безпосереднього тривалого професійного спілкування, більш точно, контекстуальної взаємодії. Він кристалізується не лише завдяки переліку формальних правил (тексту), а й прочитаному «між рядками» (контексту), коли загальноприйняті правила «моралі за звичаєм» набувають особистісних конотацій. Виняткову роль у формуванні габітусу майбутнього професіонала мають горизонтальні комунікації: студентів із студентами або викладачів із студентами; не з позиції ієрархії, а обміну професійним і життєвим досвідом. Значуще місце у формуванні особистісної габітуальної «матриці» належить неформальному спілкуванню з людьми, причетних до її майбутньої професії, внаслідок чого її усталені атрибути інтегруються до особистості майбутнього фахівця на рівні автоматизмів. Наприклад, якщо це професія лікаря, то йдеться про стиль поведінки з пацієнтами і колегами, професійні табу і забобони, медичний гумор, спосіб відпочинку, спосіб реагування на стресові реакції, навіть зовнішній вигляд і стиль одягу тощо. Всі компоненти габітусу засвоюються майбутнім професіоналом поступово: протягом навчання в університеті, під час проходження практики, спілкування і конфліктів із вчителями, наставниками, товаришами по навчанню. Стикаючись із стандартними для своєї майбутньої професії ситуаціями, молода людина засвоює стереотипні варіанти реагування на них. Сукупність всіх цих атрибутів має зворотній бік, так звану професійну деформацію характеру. Попри це, фактор габітусу дозволяє професіоналу ідентифікувати «своїх» і бути ідентифікованим у якості «свого» за малопомітними, а інколи навіть неловимими для представників інших професій ознаками. Навпаки, невідповідність габітуальним стандартам професії може



викликати несприйняття і навіть відторгнення цієї людини професійною спільнотою.

Цифрове навчання, яке відбувається за схемою «людина-машина-людина» опосередковується комп'ютером, відтак, цитуючи В. Беньяміні, «долає унікальне в будь-якій ситуації через його репродукування» [8, с. 78]. По суті, деформуючи людський фактор спілкування. Ця деформація пов'язана не тільки з тим, що екранне навчання дещо зменшує експресивно-емоційну компоненту навчання, а й з тим, що учасники навчального процесу з'єднуються Мережею, яка транслює їх образи. Образи (репродукції оригіналу) адекватно відтворюють зовнішні обриси особистості, але не спроможні передати її невлливої унікальності. Йдеться про те, що В. Беньяміні називає «аурою оригіналу», яка не відтворюється технічними засобами.

Не виключаємо, що віртуальна комунікація може бути досить успішною в дискурсі обміну інформацією. Як засвідчують деякі нечисленні і не досить системні дослідження цього питання, близько 80% відсотків студентів добре сприймають інформацію подану в такий спосіб.

Те саме стосується етосу професії, який (порівняно з габітусом) формується більш раціонально, оскільки спирається на вербалізовану, а інколи й зафіксовану письмово, а значить визнану соціальною групою нормативно-ціннісну основу професії. Етос також структурує людську особистість «під професію». Це досить деталізовані «писані» чинні правила поведінки в професії, які не обмежуються лише нею, а складають живу тканину чеснот людини поза межами професійного життя. Наприклад, як то працелюбність, чесність, точність у веденні справ, як суспільно легітимні ознаки етосу бізнесмена.

Описане вище дозволяє припустити, що етосний потенціал віртуального навчання теж несамодостатній. Віртуальні світи поки що не тільки не виробили свого етосу, але й навіть етики. Комунікація в Мережі відбувається із застосуванням принципів нетикету, які скоріше є етикетними, а не етичними нормами комунікації. Серед них такі: принцип ввічливості, принцип інформування, принцип співробітництва, принцип економії, принцип ясності, принцип зручності сприйняття, принцип виразності. Як бачимо, ці принципи

досить знеособлені, оскільки оптимізують правила інформаційного обміну, а не людського спілкування.

Без будь-яких сумнівів комунікативний простір Інтернету звільняє людину від деяких етичних норм, імперативних при безпосередньому спілкуванні. Створення віртуальної особистості ще більше полегшує це завдання. У межах онлайн-занять мають місце спроби відтворити звичайний традиційний етичний формат спілкування викладача зі студентами. Але, у разі неопосередкованого комп'ютером спілкування, для формування як етосу, так і габітусу професії трансляція зразків поведінки є недостатньою. Інформаційне засвоєння принципів етосу і габітусу професії не є тотожним його розумінню і тим більше не передбачає їхнього відтворення в повсякденній діяльності майбутнього професіонала. Для такого відтворення молоді люди мають побачити наочні, дієві, ефективні приклади їхнього застосування.

Про ефективність віртуальної трансляції «матриць» габітусу і етосу професії може йтися в одному випадку – підготовки майбутніх професіоналів до роботи у цифровому форматі. Простіше говорячи, коли в стратегіях підготовки майбутніх фахівців буде закладено мету – здійснення професійних обов'язків в цифровому форматі. Звісно, це передбачає докорінний перегляд навчальних програм і планів, тезаурусу навичок, що мають бути адаптованими під цю новацію. За таких умов рік за роком почнеться формування етосу і габітусу фахівця цифрової формації, так би мовити, створення нової норми, що з часом може бути сприйнятою суспільством. Попри це, таку цифрову трансформацію ринку праці можливо здійснити лише частково і для спеціальностей, придатних для цифрового опосередкування.

Слід враховувати й те, що більшість педагогів сучасної вищої школи належать до поколінь У або Х, тоді як молодь до вже згаданого нами покоління Z або цифрового покоління. Як ми довели в попередньому підрозділі, справа не тільки в тому, що центеніали «навчаються і сприймають матеріал по-іншому, віддаючи перевагу інфографіці, а не лонгріду, схильні до інтегрованого підходу, їм подобається STEM освіта» [18, с. 64], а й в дещо іншому стилі мислення і

ціннісних пріоритетах, що, безперечно, актуалізує питання необхідності діалогу поколінь.

Викладач для сучасної молоді людини вже не є єдиним джерелом інформації. Ці джерела диверсифіковано. Відтак молоде покоління скоріше сприймає його як наставника, що прояснить загальну логіку проблеми і спрямує до додаткових джерел інформації, які б забезпечили розуміння. Визнаємо, що це не зовсім так, оскільки поглинання інформації не є тотожним знанню; інколи саме філігранне пояснення викладача і є єдиним шляхом до розуміння. Водночас окремі викладачі до цього часу не змогли зрозуміти і оцінити освітнього потенціалу цифрового навчання, не досить впевнено орієнтуючись у комп'ютерному віртуальному світі. Але для молоді така ситуація є дивною, оскільки вони з дитинства знайомі з цифровими технологіями, що для них є не лише засобом гри чи навчання, а навіть опосередкованим засобом первинної соціалізації. Варто згадати дитячі майданчики, сповнені дітьми, що разом грають в ігри на мобільних телефонах; численні віртуальні групи спілкування в електронних додатках, які створюють навіть учні початкової школи. Не вдаючись до численних критичних думок з приводу балансу «користь-шкода» від такого опосередкованого «спілкування», ми маємо визнати факт його впливу на соціалізацію нових поколінь. В цьому ключі спостерігається ціннісний розлом: викладачі можуть недооцінювати значення віртуальних технологій для навчання, а студенти – роль викладача як носія розуміння і досвіду, який опредметнить це розуміння.

Також, за умов віртуалізації освітнього процесу, потребує дослідження й наступний момент – трансформації мови спілкування викладачів з аудиторією в Мережі, що очевидно відбудеться за умов розширення ареолу електронного навчання. Складно не погодитися з Р. Ленемом, що «академічний світ не може оперувати іншою мовою виразу, використовуючи інше визначення мислення, ніж той світ, який він обслуговує. Та виразна мова змінюється, і академічний дискурс має змінитися разом із нею» [30, с. 274].

Не деталізуючи цю проблему, яка є предметом окремого дослідження, зауважимо, що тривала «присутність» молодих людей та й викладачів у Мережі

сприяє ознайомленню і засвоєнню ними певних мовних стандартів віртуального спілкування. Засвоюються не лише численні сленги, властиві багатьом віртуальним субкультурам. Хоча це суттєво також, оскільки окремі вирази, слова, символи, належні їм, ми вживаємо навіть у реальному житті. Найпростішим прикладом міграції віртуальних символів в простір невіртуальної комунікації виступає використання емотіконів (наприклад, смайлів) з метою відтворення емоційних контекстів повідомлення. Смайли були створені з рекламною метою, але не для віртуальної реальності. Проте, загальновідомими вони стали завдяки їй, відтак у масовій свідомості асоціюються з нею.

Слід звернути увагу на мультимедійність віртуального мовлення, лексичні і синтаксичні особливості онлайн-спілкування, обумовлені особливостями гіпертекстуальності і принципами нетикету. Хоча вплив останнього в цьому випадку не є визначальним.

На наше переконання найбільший вплив на «мову» цифрових занять матиме гіпертекст в єдності своїх інтерактивних мультимедійних атрибутів. Напряму цих змін вже унаочнився у зростаючій потребі аудиторії в полікодових лекційних і семінарських заняттях, що поєднують вербальний (голос, текст) і візуальний (відео, ілюстрації) контенти. Сучасна молодь, при звичаєна до візуально насичених наративів, навряд чи сприйме повернення традиційних вербальних лекцій і семінарів. Слід очікувати, що більш затребуваними стануть креативні форми проведення занять, з акцентом на діалоговості і інтерактивності, навіть якщо це стосуватиметься лекційного заняття.

Інформаційний простір, без сумніву, переважно є простором третинного, зорієнтованого на конструювання, навчання. Опрацювання інформації в цьому просторі можна відтворити за схемою, запропонованою Д.Х. Джонассеном, який розрізняє такі його етапи: пошук і дослідження знань: Інтернет; конструювання знань: аудіовізуальні гіперзасоби, гіпертекст; організація знань: бази даних; надання знань: понятійні карти; розуміння знань: експертні системи, мікросвіти; соціальне конструювання знань: телекомунікація, електронна пошта [30, с. 157]. Як бачимо, в процесі оволодіння знаннями за посередництвом Мережі присутні

два етапи, яким властива процедура конструювання: індивідуальний і публічний. На першому рівні основним завданням є створення особистих передумов адекватного розуміння проблеми, а на публічному – відповідних передумов повідомлення іншим адекватного знання. Очевидно, що і в першому і в другому випадках передбачається, що всі попередні етапи опрацювання інформації були логічно коректними, що й визначає релевантність отриманого знання.

Утім, процедура набуття релевантного знання в процесі, наприклад самостійного пошуку і тим більше конструювання інформації в просторах віртуальної реальності, значно нижча, аніж в процесі класичного навчання.

Ризоморфний характер інформації в Мережі в поєднанні з такою властивістю Інтернету як інтерактивність має низку переваг, пов'язаних із швидким доступом до величезної кількості інформації і забезпеченням можливості проведення навчальних занять в діалоговому режимі тощо. Водночас Мережа створює ідеальне поле для так званих номадичного способу мислення і номадичної освітньої стратегії [17, с. 18; 21] або того, що Н. Постман називав біхевіористичним мисленням, орієнтоване на зовнішнє, місцеве знання, приватні інтереси.

Технологія Інтернету створила ідеальні умови для так званого «третинного навчання», оснований на конструюванні знання. Оскільки інтереси здобувачів освіти стають центральними для університету, можливі варіанти переформатування курсів, появи адаптивних елективів (предметів за вибором студентів), які виражають запити молодих людей на отримання не тільки професійно-орієнтованої, а й плідної для особистісного зростання інформації. Має значення й те, що завдяки спеціальним форумам і соціальним мережам студенти отримали можливість публічно оцінювати навчальні курси, що викладається в загальнодоступних для інших коментарях. Це мотивує викладачів до вдосконалення курсів і підвищення рівня їхнього викладання.

Цифрова освіта має потенціал горизонталізації стосунків між студентом і викладачем: від ієрархічних до партнерських стосунків. Цей горизонталізм впливає на навчальний процес, на зміст і формат пропонованих навчальних курсів

. Наразі навчальні дисципліни (особливо дисципліни за вибором), висловлюючись мовою комунікативної філософії, із «тексту» перетворюються на «інтертекст» - продукт колективної творчості із варіативним змістом. Трансформуючись між полюсами академічності і адаптивності, в них має бути відтворено оптимальний баланс між, з одного боку, цілісним системним поданням інформації і, з другого боку, її цікавістю для аудиторії. Втримання цього балансу стає обов'язком і водночас ознакою високого професіоналізму викладача, що проводить заняття. В протилежному випадку породжується щось на зразок «навчального хаосу Вайтгеда», «швидкого каталогу, який божество могло б прогнати у своїй голові тоді, коли б обдумувало б створення світу, але ще не визначило, як його зібрати до купи» [30, с. 275]. Така ситуація не сприяє ні академічній успішності, ні популяризації навчального курсу, по суті, є профанацією освітнього процесу.

Існує і певна специфіка цифрової самоосвіти. В попередніх розділах ми згадували, що гіпертекстовий формат подачі і пошуку інформації в Мережі (що функціонує за принципами людського мислення) докорінно відрізнявся від текстового формату (побудованого на принципах людського мовлення) властивого більшості традиційних лекцій і паперових підручників. Людське мовлення передбачає саморефлексію і підпорядковується меті якомога більш повного донесення змісту сказаного до слухачів чи читачів. В контексті навчання це передбачає вимогу зрозумілого, послідовного і системного пояснення теми студенту, чому передує кропітка, наполеглива праця викладача.

Докладніше, класичні підручники, в основі яких покладено лінійний наратив, передбачають основний напрям викладу. Інформація в них подається, як правило, за певним методологічним і методичним алгоритмом, що має сприяти максимально повному і системному засвоєнню інформації студентами. Здобувачі освіти знайомляться з нею від розділу до розділу, від простішого до складнішого. В такий спосіб інформація структурується як цілісний когнітивний наратив, що оптимізує її розуміння.

Гіпертекстовий (ризоморфний) спосіб самоосвіти надає здобувачам освіти більше можливостей щодо способів маніпуляції з інформацією. Вони можуть

дочитати запропонований віртуальний текст до кінця або ж перейти до читання будь-якого іншого фрагменту, пропускаючи несуттєві, на їхню думку, блоки інформації і навпаки зосереджуючись на тому, що, на їхню думку, є важливим або цікавим. По суті, вони набувають свободу створювати власний наратив, а значить власне розуміння проблеми. Однак, повнота розуміння залежить від когнітивних і вольових характеристик окремої молодої людини. Більш точно, плідне навчання за посередництвом Мережі передбачає, що молода людина володіє досить системним і критичним мисленням, яке дозволяє їй зосередитися на важливому і абстрагуватися від несуттєвого, не переплутавши перше з другим.

У разі, коли навички критичного мислення розвинуті недостатньо, складається ситуація, коли самоосвіта в Мережі із раціонально-творчого процесу конструювання правдивої інформації перетворюється на копіївання її уривків, що породжує хаотично сконструйований знанневий симулякр. Це спричиняє неповне або хибне розуміння проблеми, а в перспективі – недостатньо добре розуміння низки проблем, в тому числі й професійного спрямування. З цього випливає висновок, що цифрова освіти в ЗВО передбачає розвинуті навички критичного мислення. Теоретично вони повинні здобуватися в процесі шкільної освіти. Проте, система шкільної освіти спрямована не так на становлення критичного мислення, як на первинну і частково вторинну освіту. У вищій школі спостерігається аналогічна ситуація – абсолютизації знанневого і мінімізації критично-мисленневого компоненту здобуття освіти.

З надзвичайною тривогою про ці процеси висловлювався З. Бауман, розмірковуючи про таке явище, як пост-академічні університети. Цитуючи його, ці університети, що становлять «Вульгарну суміш середньовічного академічного ритуалу, спеціалізація, брутальне та бездумне заперечення ролі гуманітарних наук у сучасному суспільстві, менеджеризм і дріб'язковість створюють чудові умови для такого пост-академічного університету майданчик для потужного тиску з боку технократичних сил, що вдають з себе справжні голоси свободи і демократії, хоча орієнтовані, передусім, на ринок формами детермінізму і фаталізму, що не залишають місця для надії на будь-яку альтернативу, включаючи критичне

мислення і самоаналіз» [5, с. 14].

Не варто зневажати й перестороги щодо загроз «рабства людини у техніки», висловлені багатьма філософами. Про дегуманізаційний вплив техніки на соціальне середовища говорив М. Гайдеггер. Цитуючи його, «Хочуть, що називається, «ствердити владу духу над технікою». Хочуть оволодіти технікою. Це бажання оволодіти стає все наполегливішим, в міру того як техніка все більше загрожує вирватися з-під влади людини» [67, с. 193], а буття, як стихія думки, приноситься в жертву технічній інтерпретації мислення» [68, с. 222].

Про схожі загрози писав і К. Ясперс, відмічаючи, що знеособлене спілкування зумовлене техніко-технологічним прогресом ХХ ст., створенням штучного середовища існування і «штучного інтелекту», у повсякденності швидше приховує екзистенцію, аніж відкриває її. У техніці він вбачав велику небезпеку для людства – підміну міжособистісного спілкування технічними засобами, що в подальшому провокує втрату свободи і самої людини. Вихід із очікуваної гуманітарної кризи пов'язував з відкриттям екзистенції, віднайденням буття, а порятунок європейської цивілізації – у духовній переорієнтації людей.

Вагомим чинником, здатним зупинити рух людства до критичної межі, К. Ясперс вважав освіту. Освіта і є тим рятівним процесом культурного формування особистості шляхом передачі їй інформації, яка була накопичена століттями та зберігається у вигляді специфічних кодів наукового знання. Резюмуючи, освіта є процесом, який «робить індивіда через його буття співучасником у знанні цілого» [73, с. 353].

Підсумовуючи, життєво необхідним для виживання вищої освіти не тільки в Україні, а й у світі є викладання філософських дисциплін, що й розвивають критичне системне мислення, живлять здоровий скепсис і породжують інтерес до навчання. Філософія надає молодій людині необхідній методологічний інструментарій для уникнення логічних помилок в процесі пошуку і осмислення інформації, перетворюючи розрізненість на цілісність, інформацію - на знання. Завдячуючи їй, усувається ізольованість різних сфер наукового знання, що актуалізує універсальний дискурс будь-якої професії в ключі її вкорінення, у



спільному цивілізаційному досвіді. Наразі для сучасної людини (тим більше в період її особистісного становлення) надзвичайно важливою є й ціннісна місія філософії у світі, яка за образним виразом В. Франкла «живе не за десятьма, а за десятьма тисячами заповідей» [66, с. 295-296]. Філософський світогляд дозволяє, дотримуючись дистанції по відношенню до викликів «плинної сучасності» і пристосовуючись до життя в буремні часи, зберегти свою внутрішню красу і через професійну діяльність бути корисним людям.

### **Висновки до розділу 3.**

Рушійною інновацією, визначальним чинником суспільних трансформацій, а отже й освітнього простору сучасних ЗВО є технологія Інтернет, яка виступає не тільки провайдером, а й парадигмою інформаційного суспільства.

Сучасне суспільство розвивається в умовах економіки знань, яка ґрунтується на визнанні визначальної ролі у зростанні економіки людського капіталу (М. Блауга, Т. Шульц), що перетворює сферу освіти на ринок освітніх послуг; виявляється в поєднанні освітніх і ринкових тактик і стратегій розвитку ЗВО.

Фінансування навчання відбувається на трьох ключових постулатах: прозорості (відкритості ринку освітніх послуг), гнучкості, сумісності (комбінація різних систем фінансової допомоги). На національний розподіл основних і додаткових джерел фінансування в умовах національних освітніх систем впливають економічні, політичні й культурні чинники в усій різноманітності їхньої взаємодії.

Інституційно легітимізованою адаптивною практикою, адекватною викликам глобалізації і конкуренції на ринку праці, є насамперед академічна свобода і студентів, і професорсько-викладацького складу. Наступною інституційно легітимізованою адаптивною практикою є дуальна освіта, яка передбачає поєднання навчання у ЗВО з навчанням на робочих місцях, що належать різним (державним і приватним) організаціям з метою набуття певної кваліфікації.

Неінституційні адаптивні практики детермінуються особистим вибором молодих людей. Ці практики можуть бути розглянуті з різних методологічних позицій. Зокрема, з позицій їхньої належності до конформізму і нонконформізму або в контексті молодіжних субкультурних рухів і утворень або генераційної теорії поколінь. Усі ці підходи є важливими, але недостатніми для реалізації завдань, поставлених у цьому дослідженні.

Локусом порівняння адаптивних і гіперадаптивних практик в середовищі студентської молоді обрано життєві стратегії трайбалізму (адаптація) та номадизму (гіперадаптація). Доведено переваги трайбалістської життєвої стратегії (проксеміки), що порівняно з номадизмом передбачає геній локусу (Genius Loci), укорінення – у певному соціальному просторі, у теперішньому моменті, найголовніше – в емоційно близькій спільноті людей

Цифрова освіта має високий освітній потенціал і низький габітуальний і виховний потенціал. Недоліки цифрової освіти також пов'язані з технологічними особливостями і, так би мовити, людським фактором, неготовністю комунікаторів скористатися перевагами цифрових технологій.

### **Список використаних джерел до третього розділу.**

1. Абакумова О.О. Філософська рефлексія феномена дистанційної освіти [Текст] : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 / Абакумова Олена Олегівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2016. - 20 с.
2. Барлоу Дж. Декларация независимости киберпространства. Режим доступу: <http://www.uis.kiev.ua/russian/win/~xyz/declare.rus.html>
3. Бауман З. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. под ред. В.Л. Иноземцева. Москва : Логос, 2005. 390 с.
4. Бауман З. Плинні часи: життя в добу непевності / Пер. з англ. Антона Марчинського. Київ : «Критика», 2013. 176 с.
5. Бауман З., Донскіс Л. Плинне зло. Життя без альтернатив. Київ : Дух і Літера, 2017. -216 с.

6. Бахрушин В. Місія університетів у світі: історія та сучасність. Освітня політика . Портал громадських експертів. Режим доступу : <http://education-ua.org.ua/articles/167-misiya-universitetiv-u-sviti-istoriya-ta-suchasnist>
7. Белл Д. Прихід постіндустріального суспільства. *Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія / Упоряд. В. Лях*. Київ : Либідь, 1996. С. 194-250.
8. Беньямин В. Краткая история фотографии Беньямин В. Избр. эссе; [пер. с нем. С. А. Ромашко]. Москва : Медиум, 1996. С. 66-92.
9. Бодрийяр Ж. Прозрачность зла. Москва : Добросвет, КДУ, 2006. 258 с.
10. Ваганов А. Краткая феноменология Всемирной паутины. *Общество и книга: от Гуттенберга до Интернета*. Москва : Традиция, 2000. С.42-53.
11. Винер Н. Кибернетика и общество / Перевод Е.Г. Панфилова; общая редакция и предисловие Э.Я. Кольмана. Издательство иностранной литературы, Москва, 1958. Режим доступа : [https://www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Science/viner/01.php](https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Science/viner/01.php)
12. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібник. Київ : Академія, 2006. 256 с.
13. Волошин О.В. Теоретичні засади соціологічного дослідження молодіжного громадського руху. HYPERLINK "[http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis\\_nbuv/cgiirbis\\_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUJ\\_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9669919](http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUJ_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=%D0%9669919)" \o "Періодичне видання" *Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики*. 2012. Вип. 55. С. 43-48. Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/stapttp\\_2012\\_55\\_7](http://nbuv.gov.ua/UJRN/stapttp_2012_55_7). С. 45.
14. Герасимова Е.М. Економічне знання у дискурсі становлення глобалізованого світу: соціально-філософський аналіз (Монографія). Чернігів : ЧДІЕУ, 2008. 336 с.
15. Гіденс Е. Нестримний світ: як глобалізація перетворює наше життя. *Наукове видання*. 2004. 102 с. Режим доступу : [https://shron1.chtyvo.org.ua/Giddens\\_Anthony/Nestrymnyi\\_svit\\_iak\\_hlobalizatsiia\\_peretvoriuie\\_nashe\\_zhyttia.pdf](https://shron1.chtyvo.org.ua/Giddens_Anthony/Nestrymnyi_svit_iak_hlobalizatsiia_peretvoriuie_nashe_zhyttia.pdf)
- 16.** Глава IBM: «На ринку праці з'явилися нові копірці – затребувані фахівці без формального вищої освіти». Режим доступу : <https://center.nestor.net.ua/hlava->

ibm-na-rynku-pratsi-z-iavylysia-novi-komirtsi-zatrebuvani-fakhivtsi-bez-formalnoho-vyshchoi-osvity/

17. Горбунова Л. Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. *Філософія освіти*. № 1-2(10)/2011. С.17-33.

18. Дерев'янюк Д.В. Інноваційні підходи до навчання майбутніх вчителів початкової школи використанню цифрового інструментарію у професійній діяльності. *Сучасна освіта – доступність, якість, визнання: збірник наукових праць XI Міжнародної науково-методичної конференції, 13–14 листопада 2019 року, м. Краматорськ / під заг. ред. д-ра техн. наук., проф. С. В. Ковалевського. Краматорськ : ДДМА, 2019. 280 с. С. 63-67.*

19. Дуальна освіта . Для роботодавців. Для закладів профосвіти. Для учнів закладів профосвіти. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnicna-osvita/dualna-osvita>)

20. Дуальна освіта. Режим доступу : <https://duit.edu.ua/about/educational-opportunities/dual-education/>).

21. Жарківська І. Теорія поколінь і управління персоналом організації.

Видавництво : Тернопіль : ТНЕУ.2016. С. 118-120. С. 118. Режим доступу: [http://dspace.tneu.edu.](http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/4163/1/%D0%96%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf)

[ua/bitstream/316497/4163/1/%D0%96%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf](http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/4163/1/%D0%96%D0%B0%D1%80%D0%BA%D1%96%D0%B2%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0.pdf)].

22. Животовская И. Г. Европейская система образования в условиях глобализации . *Экономика образования*. 2003. №4. С.24-33.

23. Ивановский Б.Г. Финансирование высшего образования в Европе : *Обзор*.

Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/finansirovanie-vysshego-obrazovaniya-v-evrope>

24. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества. *Политические исследования*. 1997. № 4. С. 6-32.

25. Інформаціологічна конвенція єдиного світового локально-розподільчого інформаційно-стільникового співтовариства – нової інформаційно-космічної

цивілізації. Режим доступу : <https://just.odessa.gov.ua/files/upload/files/16.pdf>

26. Іщук С.М. Інтернет-комунікації в контексті культури інформаційного суспільства : дис. ... канд. філос. наук :09.00.04 - філософська антропологія та філософія культури. Київ : НАУ, 2012.192 с.

27. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура. Москва : ГУ ВШЭ, 2000. 608 с.

28. Кастельс М. Інтернет-галактика. Міркування щодо Інтернету, бізнесу і суспільства / Пер. з англ. Київ : Ваклер, 2007. 304 с.

29. Коваленко С., Пономаренко Л. Від дистанційної освіти до «освіти у смартфоні»: цифрова освіта та роль освітянських бібліотек в її розвитку. *Вісник Книжкової палати*. 2020. № 8. С. 30-37.

30. Ленем Р. Електронне слово: демократія, технологія та мистецтво. *Человек и новые информационные миры. Серия «Зміна парадигми»*. Київ : Видавництво «Ніка Центр». 2005. 376 с.

31. Луман Н. Медиа коммуникации. Пер. с нем. / А. Глухов, О. Никифоров. Москва : Логос. 2005. 280 с. [Электронной ресурс]. Режим доступу : <https://www.klex.ru/biq>

32. Макклоски Д. Буржуазные добродетели. Этика для века коммерции. Москва : Санкт-Петербург : Изд.-во Института Гайдара, Факультет свободных искусств и наук СПб ГУ, 2018.720 с.

33. Мамардашвили М. Если осмелиться быть. *Как я понимаю философию* – Москва : Прогресс, 1990. с. 368 Часть беседы опублікована в: ж-л «Наше наследие». Москва, 1988, № 3, с. 22-27, а также в: ж-л «Родник». Рига, 1989, № 11, с. 45-49. Режим доступа : <http://filosof.historic.ru/books/item/f00/s01/z0001103/st016.shtml>

34. Маркелова К. Мировой кризис в сфере образования. *Настало время переосмыслить образование. Курьер ЮНЕСКО. Июль-сентябрь 2020*. 60 с. Режим доступа : [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373788\\_rus/](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373788_rus/) (дата звернення: 10.03.2020р.).

35. Маркузе Г. Одномерный человек. Исследование идеологии развития индустриального общества. Москва :REFLbook, 1994. 368 с.
36. Маффесолі М. Час племен. Занепад індивідуалізму у постмодерному суспільстві. Видавництво : Києво-Могилянська академія. 2018.
37. Мельников А.С. Экзистенциальная социология: проблема идентификации парадигмальной специфики. Киев : 2018. 491 с.
38. Нарожная Т. Как разным поколениям понять друг друга: откровенный разговор с психологом. *Сегодня. Декабрь 30, 2017*.<https://www.segodnya.ua/lifestyle/psychology/kak-raznym-pokoleniyam-ponyat-drug-druga-otkrovennyu-razgovor-s-psihologom-1101862.html>].
39. Національна доповідь «Цілі сталого розвитку для дітей України» (2019), підготовлена Департаментом економічної стратегії та макроекономічного прогнозування. / Доповідь розроблено Міністерством економічного розвитку і торгівлі України, Міністерством соціальної політики України та Державною службою статистики України спільно з Інститутом демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України, Українським центром соціальних реформ, Українським інститутом соціальних досліджень імені О. Яременка та Представництвом Дитячого фонду ООН в Україні. 124 с.
40. Ніколс Том. Диванні експерти. Як необмежений доступ до інформації робить нас тупішими. Київ : Наш формат, 2019. 240 с.
41. Нові комірці: які навички майбутнього варто опанувати вже зараз. Режим доступу :<https://osvitoria.media/experience/novi-komirtsy-yaki-navychky-majbutnogo-varto-opanuvaty-vzhe-zaraz/>.
42. Ньюпорт Кел. Не турбувати! Як сфокусуватися в інформаційному шумі. Київ : Наш формат, 2018. 248 с. С. 162-188.
43. Онопрієнко В.І. Історія, філософія, соціологія науки і технології : навч. посіб. для магістрантів та аспірантів. НАУ, НАН України, Центр гуманітар. освіти, Фізико-техн. навч.-наук. центр. Київ : ДП Інформ.-аналіт. агенство, 2014. 447 с.
44. Організація Об'єднаних Націй : веб-сайт. URL: <https://www.un.org/ru/> (дата звернення: 29.09.2020).

45. Освіта не була готова до дистанційного режиму»: як карантин позначиться на якості знань. 20 БЕРЕЗНЯ 2020. Режим доступу :<https://dyvys.info/2020/03/20/osvita-ne-bula-gotova-do-dystantsijnogo-rezhymu-yak-karantyn-poznachytsya-na-yakosti-znan/>
46. Положення про дистанційне навчання // Наказ МОН України № 466 від 25.04.2013 р. (із змінами згідно з Наказами МОН № 660 від 01.06.2013, № 761 від 14.07.2015). Режим доступу :[https://osvita.ua/legislation/Dist\\_osv/2999/](https://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/)
47. Про схвалення концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти // Розпорядження Кабінету Міністрів України від 19 вересня 2018 р. № 660-р. Київ. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%d1%80#text> )
48. Проект Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproschuye-do-gromadskogo-obgovorennya>)
49. Прозорий університет. Статут Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Погоджено Конференцією трудового колективу Університету. Протокол № 1 від 24 травня 2016 року. <https://npu.edu.ua/universytet/prozoryi-universytet#statut>)
50. Ручка А.О. Ціна ціннісних змін. *Дзеркало тижня. Україна*. № 45, 29 листопада 2013 [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://dt.ua/socium/cina-cinnisnih-zmin-\\_.html](https://dt.ua/socium/cina-cinnisnih-zmin-_.html)].
51. Саух П.Ю. Соціокультурні тенденції в сучасному молодіжному середовищі: цивілізаційний вимір. *Педагогіка і психологія*. 2017. №4. С. 30-36.
52. Світові моделі фінансування ЗВО в Європейському Союзі та світі. *Джерело: побудовано авторами за даними* Харламова Г. Британська модель фінансування вищої освіти: уроки для України. *Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Серія : Економіка*. 2017. № 5 (194). С. 58-66.
53. Семенченко Н. Образование в Украине. Киев : «Саммит-книга», 2010. 320 с.

54. Смартфоновозалежність: на якій стадії перебуваєте ви? Режим доступу :<https://www.dw.com/uk/смартфоновозалежність-на-якій-стадії-перебуваєте-ви/a-47209024>
55. Сорос Дж. Новый взгляд на открытое общество. Москва, 1997. С.14-15.
56. Спільна Декларація міністрів освіти Європи «Європейський простір у сфері вищої освіти» // Документ 994\_525. Болонья.19 червня 1999 року.
57. Стендинг Г. Прекариат: новый опасный класс // пер. Н. Усовой. ООО «Ад Маргинем Пресс», 2014. С. 23-24.
58. Субботин М.М. Гипертекст: Новая форма письменной коммуникации. *Итоги науки и техники. Серия : Информатика*. Т. 18. Москва : ВИНТИ, 1994.С. 1-158.
59. Сюсель Ю. Соціофілософський аспект споживацької поведінки як комунікативної дії : монографія. Київ : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2017. 182 с
60. Тверезовська Н. Т. Роль і місце соціальних мереж у формуванні освітньо-інформаційного середовища аграрних університетів. URL:[http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau\\_ped\\_2012\\_175\(3\)\\_42](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2012_175(3)_42)
61. Теорія поколінь (x, y, z) від Юлії Слакви. Режим доступу (06.11.2017) : <https://learning.ua/blog/201711/teoriia-pokolin-x-y-z/>.
62. Тоффлер Е. Новая парадигма власти. Знания, богатство и сила / пер. з англ. Н. Бордуковой. Харків : Акта, 2007. 688 с.
63. Тоффлер Е. Третья волна / [пер. с англ. В. Шовкун (ред. пер.)]. Київ : Видавничий дім «Всесвіт», 2000. 475 с.
64. Тоффлер Е. Третья волна / пер. з англ. А. Євси. Київ : Видавничий дім «Всесвіт», 2000. 480 с.
65. Фергюсон Н. Глобальный упадок. Как умирают институты та экономики. Київ : Наш формат, 2020.- 144с.
66. Франкл В. О смысле жизни [Текст]. *Человек в поисках смысла: Сборник* / Общ. ред. Л.Я. Гозмана, Д.А. Леонтьева / В. Франкл. Москва : Прогресс, 1990. 368 с. Режим доступа : [https://imwerden.de/pdf/frankl\\_chelovek\\_v\\_poiskakh\\_smysla\\_1990.pdf](https://imwerden.de/pdf/frankl_chelovek_v_poiskakh_smysla_1990.pdf)



67. Хайдеггер М. Вопрос о технике. *Время и бытие: Статьи и выступления*. Москва: Республика, 1993. (Мыслители XX в.). 449 с. С. 221-238.
68. Хайдеггер М. Письмо о гуманизме. *Время и бытие: Статьи и выступления*. Москва: Республика, 1993. (Мыслители XX в.). 449 с. С. 192-220.
69. Человек и новые информационные технологии. Завтра начинается сегодня / Елена Ван Поведская, Агустин Досиль Масейра. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 320 с.
70. Черноног Р.А. Споживацтво: від етичного до естетичного світосприйняття. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія : [зб. наук. праць]*. Київ : Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ-друк», 2014. № 1 (19). С. 110-114.
71. Що відбувається з освітою у турбулентності «швидкого світу»? *Громадський простір. Стаття 06.02.2019*. Режим доступу : <https://www.prostir.ua/?news=scho-vidbuvajetsya-z-osvitoju-u-turbulentnosti-shvydkoho-svitu>).
72. Як зміниться наша робота в майбутньому. Давоські рецепти / Аліна Полякова. 29 січня 2019. Режим доступу : <https://www.epravda.com.ua/publications/2019/01/29/644758/>
73. Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. Москва: Политиздат, 1991. 527 с. (Мыслители XX в.).
74. Bennett A. Subcultures or Neo-Tribes?: Rethinking the Relationship Between Youth, Style and Musical Taste, *Sociology*, 1999. 33 (3); Robards B., Bennett A., MyTribe: Post subcultural manifestations of belonging on social network sites. *Griffith University, Issue of Sociology*, 2011, 45(2).
75. Bobbitt Ph. *The Shield of Achilles : War, Peace and the Course of History*. N.Y., 2002. 919 p.
76. Bolter J.D. *The writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, N.J. :L. Erlbaum Associates, 1991. 258p., p. 49.
77. Clayton Russel B., Leshner Glenn, Almond Anthony. The Extendend iSelf: The Impact of iPhone Separation on Cognition, Emotion and Physiology. *Journal of*

Computer-Mediated Communication Volume 20, Issue 2. p. 119-135.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/jcc4.12109>

78. Curaj Adrian, Deca Ligia. *Area: The Impact of Past and Future Policies*. Publisher : Springer. 2018. 727 p. URL:<http://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-3-319-77407-7.pdf> 2018).

79. *Falling Through the Net: Defining the Digital Divide*. 1999. URL : <http://www.ntia.doc.gov/ntiahome/ftn99/contents.html> (Дата звернення 11.08.2016).

80. Ikenberry G.J. The Future of the Liberal World Order. *Foreign Affairs*. 2011. № 90 (3). P. 56-68.

81. Ivantsiv, A. (2020). Dependence on humanity. How the school copes with the challenges of quarantine and online education? LB.ua. URL: [https://lb.ua/society/2020/05/01/456533\\_zalezhnist\\_vid\\_lyudskosti\\_yak\\_shkola.html](https://lb.ua/society/2020/05/01/456533_zalezhnist_vid_lyudskosti_yak_shkola.html)

82. Joseph F. Coates, Jennifer Jarrat, J.F. Coates, Inc. *What futurists believe*. Published by LOMOND, 1989.

83. Levitt T. The Globalization of Markets. *Harvard Business Review*. 1983. P. 3-15.

84. Maffesoli M. Post-Modern Sociality. *Telos*. 1990. №85, Fall. P.89.

85. Maffesoli M. The Sociology of Everyday Life (Epistemological Elements). *Current Sociology*. 1989. Vol. 37. № 1. P. 14

86. Ogilvy J. Introducing Philip Bobbitt. *Stratfor*. 31.05.2015. - <https://worldview.stratfor.com/article/introducing-philip-bobbitt>.

87. Penprase B. E. The fourth industrial revolution and higher education. *Higher education in the era of the fourth industrial revolution*. Palgrave Macmillan, Singapore, 2018. Pp. 207-229.

88. Radha R., Mahalakshmi K., Kumar V. S., Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of Covid-19 pandemic: *A global perspective*. *international journal of control and automation*, 13(4), 1088-1099.

89. Warden R. Funding for Europe's universities rising, but not enough. *University world news. Europe edition*. 2018. 20.10. <https://www.universityworldnews.com/special-report.php?publication=global>



## ВИСНОВКИ

1. Концепт «особистість студента» є культурно-історичним (за характером) і наповненим значною кількістю конотацій (за змістом).

Особистістю студента ми трактуємо особистість, що перебуває на етапі первинної професійної соціалізації та інтегрує соціальні атрибути, з одного боку, особистості, а з другого, – учня і професіонала.

2. Ретроспективно особистість студента доцільно досліджувати в річищі соціальної спільноти «студентство», яка, виникнувши в добу Середньовіччя, протягом наступних епох не тільки зазнала трансформацій відповідно до вимог суспільства, а й сама впливала на його поступ. Змінними векторами адаптації університету як соціального інституту до суспільства були такі: вектор партнерства університету з соціальними інститутами церкви, держави та економічними соціальними інститутами, а також ранжування універсального і спеціального знання в університетській освіті. Протягом століть трансформувався і соціальний статус студентства, який еволюціонував від аморфного до фіксованого й значущого в системі соціальної ієрархії.

3. Студентство є соціальною спільнотою, яка поєднана не лише соціальним статусом і рівнем очікування від неї з боку суспільства, а й іншими істотними етичними, інтелектуальними, діяльними тощо характеристиками, що вирізняють її поміж інших соціальних спільнот. Дискурс «студентство» пропонує варіант корпоративної ідентичності, що створює відчуття причетності і захищеності людини через належність до спільноти людей, об'єднаних професійною діяльністю. Прийняття цього типу ідентичності супроводжується ранжуванням норм і цінностей особистості, коли пріоритет надається цінностям, що є оптимальними з позицій майбутньої професійної діяльності. У контексті нашої проблематики студентство належить до найбільш мобільної, адаптивної і соціально активної групи, яка сприймає і продукує новації, будучи прибічником

соціальних перетворень і реформ.

4. Процес адаптивної професійної соціалізації сучасного студента відбувається в суперечливих умовах на перетині гармонійних і дисгармонійних чинників, що є віддзеркаленням певних процесів, які тривають у суспільстві. Розв'язання кризових явищ в освіті потребує системних рішень, реалізація яких неможлива без урахування стану і перспектив розвитку суспільства. Серед значущих характеристик, які впливають на особистість студента, найбільш істотними є такі: формування інформаційного суспільства і панування мережевої логіки в різних сферах суспільного буття; розвиток економіки знань; зростаюча глобалізація; «плинна сучасність»; «чисті відносини»; трайбалізація суспільства; панування гедоністичних і споживацьких інтенцій; поява класів прекаріату і «нових комірців»; плюралізація освітнього середовища тощо.

5. Адаптивні соціальні практики, актуалізовані в середовищі молодого покоління поділяються на інституційні та позаінституційні. До інституційних адаптивних практик належать формалізовані способи інтеграції молоді до освітнього і професійного середовища, наприклад, за допомогою механізмів академічної свободи і дуальної освіти. Наразі переважають позаінституційні адаптивні соціальні практики, в основу яких покладено неформальні повторювальні алгоритми відповіді на суспільні трансформації, спільні для значного загалу молодих людей.

6. Найбільш повно адаптивні соціальні практики сучасної молоді втілилися в концепті «покоління проксі» (термін Н. Ішук), що вирізняється специфічними характеристиками, які дозволяють представникам цього покоління професійно соціалізуватися і особистісно актуалізуватися; інтегруватися до фізично-цифрового світу на когнітивному, ціннісному і діяльнісному рівнях, не втративши водночас укоріненості в повсякденному бутті.

7. Актуальним локусом соціальної адаптації для сучасного студентства є цифрова освіта, яка амбівалентно впливає на формування особистості студента. Забезпечуючи здатність до безперервності навчального процесу в умовах гострих

соціальних криз, вона виступає носієм позитивних і негативних атрибутів віртуальної комунікації. Якщо з позицій освітньої функціональності така освіта має більше переваг, ніж недоліків, то її вплив на виховання, формування етосу і габітусу професії – здебільшого негативний.

**Список публікацій здобувача.** Основні теоретичні положення і висновки дослідження відображено у наукових публікаціях:

***Статті у наукових фахових виданнях України:***

1. Бурдейна І.В. Проблема навчання та виховання особистості студента в контексті гуманізації освітнього процесу. *Політологічний вісник. Збірник наукових праць*. Київ : ВАДЕКС, 2015. Вип. 78. С. 183-192.

2. Бурдейна І.В. Діалогічна взаємодія як передумова конституювання особистості фахівця: ретроспектива та перспектива. *Актуальні проблеми філософії та соціології. Науково-практичний журнал*. 2018. Випуск 21. С. 10-13.

3. Бурдейна І.В. Обриси набуття особистісної автентичності в індивідуалізованому суспільстві. *Актуальні проблеми філософії та соціології. Науково-практичний журнал*. 2018. Випуск 22. С. 15-18.

4. Васюк І.В. Молодіжні субкультури як феномен сучасного суспільства. *Вісник Черкаського університету. Серія: Філософія. Збірник наукових праць*. Черкаси, 2019. Вип. 2. С. 92-99.

***Статті у наукових фахових виданнях України,  
які включені до міжнародних наукометричних баз даних:***

5. Васюк І.В. Питання самоактуалізації та самореалізації особистості студента: філософсько-антропологічні аспекти. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: Збірник наукових праць*. Київ : НАУ, 2019. Вип. 1 (29). С. 86-93.

6. Васюк І.В. Проблеми особистості в контексті соціально-філософського дискурсу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Філософія. Культурологія: Збірник наукових праць*. Київ : НАУ, 2020. Вип. 2 (32). С. 72-77.

***Статті у іноземних наукових періодичних виданнях:***

7. **Vasyuk I.V.** Ethos of youth subcultures in the context of the spiritual situation in Ukraine. *ModernScience– Moderni veda. Praha. Ceska republika, Nemoros*. 2020. № 5. 156 p. P. 82-89.

*Продовження Додатку А****Публікації у збірниках матеріалів міжнародних науково-практичних конференцій:***

8. Бурдейна І.В. Завдання громадянського виховання в розбудові демократичної держави. *Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес*: 2014 рік: зб. матеріалів Міжнародної науково-теоретичної конференції студентів і аспірантів, 8–9 квітня 2014 р. Харків, 2014. С. 255-256.
9. Бурдейна І.В. Проблеми гуманізації сучасної медичної вищої освіти: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої Всесвітньому дню здоров'я 2014 року. Київ, 2014.
10. Бурдейна І.В. Діалогічна модель «суб'єкт-суб'єктні взаємини» між викладачем та студентом у навчально-виховному процесі. *Антропологічний та соціокультурний виміри глобалізованого світу*: матеріали Всеукраїнського «круглого столу», 26 квітня 2014 р.
11. Бурдейна І.В. Проблема навчання та виховання особистості в контексті гуманізації освітнього процесу. *Сучасні парадигми вищої медичної освіти*: матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції. Київ : КМУ УАНМ, 2015 р. С. 40-41.
12. Бурдейна І.В. Проблеми формування інформаційної культури студента медичного ВНЗ. *Інформаційне суспільство: його проблеми та перспективи у XXI столітті*: матеріали Всеукраїнського «круглого столу», 25 березня 2015 р.
13. Бурдейна І.В. Питання формування духовності у студентів ВМНЗ України. *Другі академічні читання пам'яті Г.І. Волинки: «Філософія, наука і освіта»*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 25-26 квітня 2017 року. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2017 р. С. 10-13.
14. Бурдейна І.В. Значення природовідповідної освіти в формуванні духовного світу сучасного фахівця. *Спадщина Г.С. Сковороди: минуле та сучасне* : матеріали IX Міжнародної науково-практичної конференції до 295-річчя від дня народження Г.С. Сковороди, 5-7 грудня 2017. Харків: ХНУРЕ, 2017. С. 25-30.



*Продовження Додатку А*

15. Бурдейна І.В. Особливості становлення особистості сучасного студента в умовах інформаційного суспільства. *Україна XXI століття: тенденції та перспективи розвитку*: матеріали XIX Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ: Вид-во Європейського університету, 2018. С. 229-230.

16. Васюк І.В. Проблеми взаємозв'язку біомедичної та релігійної етики у процесі підготовки майбутнього лікаря. *Релігія та медицина*: збірник матеріалів міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті свт. Луки (В.Ф. Войно-Ясенецького), 11-12 червня 2019 р. Київ: Видавництво НМУ імені О.О. Богомольця, 2019. С. 217-221.

17. Васюк І.В. Проблема цілісності особистості у філософії та медицині як детермінанта її свободи й відповідальності у процесі самореалізації. *Філософія релігії та медицини в постсекулярну добу*: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті свт. Луки (В.Ф. Войно-Ясенецького), 2020. Київ: НМУ ім. О.О. Богомольця, ВР ІФ ім. Г.С. Сковороди НАНУ. С. 93-96.

### **Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:**

Дисертація пройшла апробацію на методологічних семінарах і засіданнях кафедри філософії, біоетики та історії медицини Національного медичного університету імені О.О. Богомольця. Основні ідеї та положення дисертаційної роботи оприлюднені на таких конференціях: Міжнародна наукова конференція «Дні науки філософського факультету – 2012» (Київ, квітень 2012 р.), Міжнародна науково-теоретична конференція студентів і аспірантів «Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта та соціальний прогрес» (Харків, квітень 2014 р.), Міжнародна науково-практична конференція, присвячена Всесвітньому Дню здоров'я 2014 року (Київ, квітень 2014 р.), Всеукраїнський «круглий стіл» «Інформаційне суспільство: його проблеми та перспективи у XXI столітті» (Київ, березень 2015 р.), Другі академічні читання пам'яті Г.І. Волинки «Філософія, наука і освіта» (Київ, квітень 2017 р.), IX Міжнародна науково-практична

конференція «Спадщина Г.С. Сковороди: минуле та сучасне» (до 295-річчя від  
*Продовження Додатку А*  
дня народження Г.С. Сковороди) (Харків, грудень 2017 р.), XIX  
Всеукраїнська науково-практична конференція «Україна XXI століття: тенденції  
та перспективи розвитку» (Київ, жовтень 2018 р.), Міжнародна науково-  
практична конференція «Релігія та медицина», присвячена пам'яті свт. Луки (В.Ф.  
Войно-Ясенецького) (Київ, червень 2019 р.), II Міжнародна науково-практична  
конференція «Філософія релігії та медицини в постсекулярну добу», присвячена  
пам'яті свт. Луки (В.Ф. Войно-Ясенецького) (Київ, червень 2020 р.).