



**Марія РОГОЖА**



**Сергій КУРБАТОВ**

УДК: 378.014.15: 316.722

## **МІСІЯ УНІВЕРСИТЕТУ В ЗАХІДНОЄВРОПЕЙСЬКІЙ КУЛЬТУРІ (ЕТИЧНІ ТА СОЦІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ)**

### **ЧАСТИНА І.**

*Стаття присвячена історичному становленню університетської спільноти, розглянутому крізь призму розуміння університетської місії. Автори, відштовхуючись від схеми еволюції університетської місії, запропонованої американським дослідником Джоном Скоттом, піддають останню критичній рефлексії та доповненням теоретико-методологічного характеру. Так, властива західноєвропейському середньовіччю місія навчання та корпоративний устрій університетської спільноти в епоху модерну доповнюється такою складовою, як дослідження, а університет як соціальна інституція інкорпорується в систему органів національних держав, акцентуючи при цьому особливу увагу на підготовку кваліфікованих кадрів для управлінського апарату. В епоху постмодерну в контексті глобалізації та певної емансипації університету від держави, на перший план університетської діяльності виходять такі складові університетської місії як різноманітні форми громадянського служіння, або ж третя місія університету.*

**Ключові слова:** університет, університетська місія, навчання, корпорація, дослідження, національна держава, третя місія університету, громадянське служіння

### Методологічні зауваження

Метою статті є виявлення етичного і соціологічного змісту місії університету в західноєвропейській культурі в контексті культурно-історичної динаміки. Підставою для такого кута зору на університет став характер обговорень проблем університетського життя зацікавленими сторонами, сам якісний склад яких свідчить про чималий резонанс обговорень – університетські інтелектуали і фахівці, які пишуть на теми вищої освіти, а також небайдужа громадськість. Фаховий і суспільний дискурс суголосно охоплюють проблеми змісту і якості університетської освіти в сучасному світі і врешті виходять на питання призначення університету, його місії.

Розуміючи небезпеку загальмувати в заявленому дослідженні, зосередившись на теоретично важливих змістовних розрізненнях мети діяльності університету та його місії, візьмо за основу положення, що мета – це той зазвичай чітко визначений і прописаний у статутних документах кінцевий результат, на який спрямовано всю діяльність університету, а місія є граничною метою, що інтегрує всі цілі університету та відповідні функції, задаючи умови можливості його діяльності. Як вказує у тематичній статті американський дослідник Дж. Скотт, університети сьогодні повсякчас артикулюють офіційні, задокументовані положення щодо мети своєї діяльності, хоча фактично все університетське життя підпорядковане експлікованій чи імпліцитній граничній меті (Scott, 2006: 1-2).

Слід зазначити, що дослідження Скотта стало поштовхом до роздумів над темою і водночас дало підстави для незгоди з автором щодо його ключових положень. Слушно зауваживши, що сучасні формулювання місії університету засновуються на тріаді: навчання–дослідження–громадське служіння (*public service*), дослідник визначає принципову розмаїтість місій університету і вибудовує їх класифікацію. Так, в історичному зрізі середньовіччя–модерн–постмодерн він бере за критерій національну державу. Розрізняючи донаціональну, національну і постнаціональну стадії розвитку держави, Скотт фіксує в такій системі координат відповідну спрямованість та головні компоненти місії університету. У середньовіччі на донаціональній стадії місіями університету є навчання і дослідження. У добу модерну на стадії розвитку національної держави університет виконує місію націоналізації, демократизації і державного служіння (*public service*). У постмодерні глобалізаційні процеси розмивають межі національних держав, і тоді на постнаціональній стадії провідною місією університету стає інтернаціоналізація освітнього простору.

Така схема уявляється дещо універсалістськи спрощеною, поєднуючи різномірні явища, плутаючи і гублячи точки відліку і провідні віхи

місії університету в культурно-історичному просторі. Так, наприклад, місію демократизації Скотт визначає як служіння національній державі і убачає її витоки в Університеті Джефферсона у Вірджинії, де вона була проголошена вперше в 1800-ті рр., але в межах класифікації надає їй універсального характеру. По прочитанню статті залишається відчуття, що автор не може визначитися, яку позицію місія демократизації займає по відношенню до інших місій, зокрема навчання. Він виводить її то складовою навчання (Scott, 2006: 16), то взагалі підносить на рівень умови можливості навчання (Scott, 2006: 15).

Спрощеність схеми Скотта може бути доведеною, посилаючись на авторитет Л. Вейсі, автора класичної праці «Виникнення американського університету» (Veusey, 1965). Відзначаючи тенденцію поширення вживання терміну «демократія» по відношенню до американської університетської освіти протягом другої половини 19 ст., він окреслює шість значень цього слова у тодішньому університетському контексті:

- 1) рівний статус різних галузей знання;
- 2) рівні умови навчання студентів;
- 3) рівний доступ до знань, включаючи незаможних осіб, жінок, представників етнічних меншин;
- 4) можливості для молодих людей отримати знання та навички, необхідні для досягнення успіху в американському суспільстві;
- 5) забезпечення ретрансляції знань для суспільства в цілому;
- 6) бачення університету як інституції, що виражає волю людей (Veusey, 1965: 62-66). Подібна диверсифікація, звичайно, нівелює властивий Скотту універсалістський підхід.

Водночас, слід зазначити, що для європейських моделей університету XIX ст. місія демократизації взагалі нерелевантна. У ґрунтовному дослідженні історії класичного університету в західній культурі (Поляков, Савчук, 2007) окреслено особливості історичного становлення університету в європейському та північноамериканському культурних регіонах. Проведена авторами робота не дозволяє узагальнювати в межах запропонованої Скоттом схеми різномірний соціокультурний досвід, що в різних культурних регіонах спричинив формування самобутніх моделей університету, в межах яких місія наповнювалася специфічним ціннісним змістом. Слід відзначити, що ще в 1975 р. А. Коббан підкреслював, що навіть на ранньому етапі формування університету можна ідентифікувати дві його моделі: болонську, засновану на студентському самоуправлінні, та паризьку, засновану на самоврядуванні професорів (Cobban, 1975).

В подальшому в західноєвропейському регіоні на унікальному ґрунті соціокультурних запитів виникали та проходили власний шлях свого роз-

витуку відмінні одна від одної французька, англійська та німецька моделі університету. Сьогодні місія університету в західноєвропейській культурі лише в контексті глобалізаційних процесів і за умови по-бахтінськи зрозумілого «великого часу культури» може бути представлена дещо узагальнено як цілісність, що утворилася в результаті клопіткої роботи поколінь університетських інтелектуалів. Але необхідно робити численні застереження і роз'яснення щодо інтегральності місій у кожен історичну добу, що тільки і виправдовує розмисел у даному напрямі. Тому, погоджуючись із елементами тріади Скотта і необхідністю осмислення місії університету в контексті соціокультурної динаміки, визначаємо їх принципово інакше, зокрема і в етичному та соціологічному аспектах.

### Університет в західноєвропейському середньовіччі

Окреслюючи ціннісні засади університету в обставинах його появи як феномену західноєвропейської культури, можна цілком погодитися з відомими словами У. Еко: «Всі проблеми сучасної Європи сформовані у теперішньому своєму вигляді всім досвідом середньовіччя» (Еко, 1989: 464). Без перебільшення ці слова слід віднести не лише до згадуваних Еко банківської економіки, національної монархії, повстання бідних верств тощо, але рівною мірою до університету.

Місія середньовічного університету — навчання. Це чітко визначив у своєму дослідженні знаній фахівець середньовіччя Ж. Ле Гофф. У праці «Інтелектуали в Середні віки» він зобразив університетського інтелектуала в образі метра, який «з головою занурився у викладання, оточений учнями, котрі сидять на лавах чи тісняться в аудиторії» (Ле Гофф, 2003: 152). Така картина була покликана підкреслити відмінність університетського викладача від інтелектуала-відлюдника раннього середньовіччя, який був орієнтований на кількісне накопичення знання і книг як його матеріального втілення. Викладач був «переконаний, що накопичене слід пускати в оборот» (Ле Гофф, 2003: 55). Цей момент є ключовим для розуміння зв'язку між наукою і викладанням: накопичене знання — незмінне, зафіксоване у працях авторитетів; істина встановлена, а її осягнення можливе шляхом навчання учнів. Відповідно були винайдені і опрацьовані методи навчання.

Викладачі лекції читали у прямому сенсі — зачитували праці авторитетів і давали по ним роз'яснення. «Кожен текст включав коментарі чи глоси на нього. Глоси часто розросталися так, що затіняли оригінальні праці, з примітками, перехресними посиланнями, короткими викладами і запереченнями положень автора. Викладання було повільним процесом для того, щоб студент запам'ятав чи занотував основні пункти» (Scott, 2006: 8). Для закріплення лекційного матеріалу слугували диспути

і репетиції. Диспут – це словесна битва, в якій студент чи група студентів опонували один одному, використовуючи доктринальні аргументи чи винаходячи власні, спираючись на логіку, діалектику, риторику. Участь у диспуті засвідчувала вміння застосовувати знання доктринальних текстів, захищати основні доктринальні ідеї і спростовувати альтернативні. На репетиції зазвичай відбувалося повторення лекційного матеріалу у формі діалогу вчителя з учнями (Поляков, Савчук, 2007: 51). Навчання завершувалося екзаменом і отриманням офіційного ступеня.

Для розуміння ціннісних основ університетського життя доби середньовіччя важливо враховувати, що в той час університет був повноцінною корпорацією. XI–XII ст. були століттями корпорацій, роль яких значно зросла у суспільному житті. Корпорація/ союз/ гільдія – це об'єднання представників професії/ ремесла на основі угоди, договору з метою взаємодопомоги, професійної та економічної співпраці (Арнаутова, 2008). Початково словом *universitas* називали будь-яку корпорацію ремісників. Це була спільна назва для товариства, члени якого є рівними між собою і пов'язані взаємними зобов'язаннями, закріпленими клятвою. Як зазначає Алан Коббан: «Етимологія слова «університет» не має ніякого відношення до «універсального знання». І це суто випадковий факт, що латинський термін «Universitas» було покладено в основу назви нової інституції. Впродовж XII, XIII та XIV століть термін «universitas» використовувався досить широко і зазвичай позначав групу людей зі спільними інтересами та незалежним правовим статусом, як то гільдія ремісників або муніципальна корпорація. По відношенню до суто академічної корпорації цей термін почав використовуватися не раніше кінця XIV та XV століття» (Cobban, 1975: 22-23).

Принципи утворення університетів корпораціями у двох провідних освітніх центрах західноєвропейського середньовіччя різнилися між собою, що мало вирішальне значення для формування ціннісних засад університетського життя. Перший університет – Болонський (1088 р.) був сформований на базі світської правознавчої школи як центр юриспруденції. Провідну роль в Болоньї відігравала корпорація студентів. Студенти «наймали» собі викладачів, лекції яких бажали слухати, обирали з-поміж себе ректора. А професори мали підпорядковуватися корпоративним рішенням. Натомість Паризький університет (близько 1200 р.) утворився на основі кафедральної школи при Нотр-Дам і монастирських шкіл абатства св. Женев'єви і св. Віктора як центр богослов'я з потужною школою вільних мистецтв. Університетом керувала корпорація професорів, самоврядні посади були закриті для студентів. У перші століття існування університети на півдні Європи наслідували організаційну модель Болоньї, а на півночі – Парижу, але згодом виявилось, що «Болонський університет

у цьому сенсі був унікальним, оскільки ті університети, які надалі створювалися, обирали здебільшого паризьку модель внутрішньої організації» (Поляков, Савчук, 2007: 31). Після 1500 р. Паризька модель університету поширюється і в німецьких землях. До речі, на думку Ж. Ле Гоффа, саме Париж відіграє центральну роль в історичних трансформаціях Пізнього Середньовіччя, причому «реально або ж символічно він стає для одних містом-світочем, першоджерелом інтелектуальних радощів, а для інших – диявольським вертепом, де розбещеність отруєних філософією умів змішана з мерзотністю життя» (Ле Гофф, 2003: 20). Слід зазначити, що Болонська модель університету не витримала випробування часом і зрештою зникла з освітнього простору Європи.

Серед засадничих цінностей середньовічного університету була його надтериторіальність – на перших порах університетські корпорації не були прив'язані до міст, в яких винаймали приміщення, і легко могли переміститися в іншу місцевість (так, через незгоду з муніципальною владою Болоньї частина університету перемістилася в Падую (Поляков, Савчук, 2007: 32–33). Так само і студенти з різних куточків Європи могли навчатися в будь-якому університеті за власним бажанням, без територіальних обмежень, маючи основні привілеї, права і свободи. Як помічає Ле Гофф стосовно специфіки перших європейських університетів: «Корпорація, цілі якої локальні і котра широко використовує національний та місцевий підйоми, стає в той же самий час інтернаціональною: її члени, викладачі та студенти, прибувають з усіх країн; вона інтернаціональна і за способом діяльності, бо наука не знає кордонів, і за власними горизонтами, оскільки санкціонує *licentia ubique docendi* – право викладати всюди, яким і користуються випускники найбільших університетів. На відміну від інших корпорацій, в неї немає монополії на місцевому ринку. Її простір – весь християнський світ» (Ле Гофф, 2003: 63-64).

На інтернаціональному характері перших університетів наголошує і А. Геуне: «На протигагу політично диференційованій природі середньовічного суспільства, університет виникає та розвивається як космополітична, наднаціональна інституція. Спільна мова (латина), ідентична організація навчальних курсів та схожа організація сприяли виникненню інтернаціональної спільноти магістрів та студентів, які подорожували від однієї інституції до іншої, зберігаючи аналогічні привілеї та обов'язки. Різноманітні університети Середньовіччя були не лише особливим видом навчальної інституції, всі вони були частиною наднаціональної інтелектуальної спільноти, яка культивувала знання та насолоджувалася певним ступенем незалежності від папської, імператорської та місцевої влади» (Geuna, 1999: 42). Тільки в англійських університетах від початку студенти з континенту були обмежені в правах.



Єдність університетської спільноти була символічною за характером, вимагалася університетським статутом і скріплювалася клятвою: «І професори, і студенти клялися підпорядковуватися положенням університетського статуту і ректору» (Поляков, Савчук, 2007: 33). Клятви задавали етичні цінності відповідальності, добровільності, соціальної рівності. Солідаризуючі функції в університетській корпорації виконували свята, колективні розваги.

У статутах фіксувалися основні привілеї корпорацій: автономія, право на страйк, монополія на присвоєння університетських ступенів. Також у статуті були визначені засади регулювання університету та основи навчальної діяльності. Ле Гофф вказував, що часто університетські статuti цементували те, що вже було забезпечено корпорацією. Символічна влада корпорації полягала в тому, що вона легітимувала реальну практику: регламентації засновувалися на існуючих в університетському середовищі звичаях.

Ле Гофф повсякчас підкреслював ремісницький характер праці університетського інтелектуала. Метри «викладали свою науку і освіченість подібно до ремісників, які торгували продуктами своєї праці, і підкріплювали торгівлю вимогами відповідних законів» (Ле Гофф, 2003: 89). Таке позиціонування обумовлювало певні вимоги, перш за все в оплаті праці. Якщо навчання — це товар, то за нього слід вносити плату на користь викладачів. Ле Гофф спирався на середньовічні джерела, в яких обґрунтовувалася необхідність оплати праці та її прийнятні розміри — викладач міг приймати гроші чи їх товарний еквівалент (відрізи тканин, фляги вина тощо). Аргументи інтелектуалів на користь стягнення платні та контраргументи церкви задали простір великої дискусії корпорації професорів з папською курією щодо припустимості плати за навчання взагалі.

Професор як ремісник міг отримувати платню за свою працю від учнів, або від міської влади, або від мецената, волюючи отримувати її від учнів, щоб залишатися вільним по відношенню до можновладців. Однак в університетського викладача був ще один шлях — жити з ренти бенефіція, що закріплений за певною церковною посадою. Якщо викладач був найманим працівником, він отримував платню за свою роботу. А якщо він отримував дохід від посади, прямо не пов'язаної з викладацькою діяльністю, то в університеті він був вільним інтелектуалом, присвячуючи викладанню своє дозвілля.

Такі змістовно відмінні життєві стратегії викладачів університету не могли не призвести до конфлікту інтересів, який лише посилювався в умовах, коли папська курія почала просувати ідею безкоштовної освіти. Ця програма мотивувалася необхідністю забезпечити доступність освіти для всіх верств середньовічного суспільства, а по суті була викликана

страхом підозр у симонії, торгівлі посадами і таїнствами. Церква почала наполегливо заявляти, що навчання – це складова служіння клірика, і грішно знімати оплату за служіння. Таким чином, ремісницькі установки у викладацькій діяльності почали поступово заміщуватися цінністю викладацького служіння з чітким релігійним змістом. Університетські посади відкривалися переважно канонікам, а також інтелектуалам, які прийняли матеріальну і духовну залежність від церкви.

Отже, на злеті середньовіччя в університетах мінімізувалася світська складова навчання, а також характерні для неї цінності інтелектуальної свободи, автономії від світської і церковної влади. Соціально-політичні процеси призвели до втрати університетами статусу загальноєвропейських освітніх центрів, зумовивши процеси регіоналізації університетського життя. З XVI ст. активно почали заявляти про себе регіональні відмінності в моделі університету. І попри певний сплеск активності німецьких університетів періоду Реформації, університет як явище європейського простору входить у кризовий стан, вихід з якого пов'язаний з кристалізацією другої місії університету – дослідження, що повною мірою була експлікована в Гумбольдтівському університеті.

### **Університет у просторі модерну: західноєвропейський контекст**

З одного боку, надто гучно позначати період західноєвропейської культури у 300 років як кризовий для університету. З іншого, – підставу для такої оцінки дає Платонівська академія (1462 р.). Звісно, не варто перебільшувати її культурно-історичне значення, але вона чітко вказує тенденцію, що стала надалі провідною для доби раннього модерну (1500–1800 рр.): університет у своїх середньовічних модифікаціях опинився на периферії інтелектуального і духовного життя Європи. Дж. Скотт відстоює позицію, що погляд на кризу університету доби раннього модерну сьогодні є застарілим, і спирається на ряд публікацій, які докладно висвітлюють діяльність європейських університетів того часу (Scott, 2006: 11). Але тут також можна загальмувати в роботі над заявленою темою, занурившись у теоретичне розрізнення розквіту, стагнації та кризи. Очевидно, що той період був часом пошуку нових ціннісних основ для університету у світі, який зазнавав стрімких змін. І слід наголосити, що Платонівська академія засвідчила появу нової інституції, якій випало відіграти визначну роль в організації інтелектуального простору західноєвропейської культури доби модерну.

Заснована у Флоренції за прикладом школи Платона в садах Академа, Платонівська академія стала центром нової гуманістичної культури. На віллі М. Фічіно в Кореджі збиралися літератори і філософи, займа-



лися *Studia humanitatis*, новою наукою, що охоплювала вивчення давніх мов, історію, граматику, літературу, філософію та етику; вели диспути, обговорювали тексти Платона і неоплатоніків, герметичний корпус. Їх називали гуманістами. Вони отримали освіту в університетах, але підкреслено дистанціювалися від схоластичної традиції і середньовічного аристотелізму, які там викладалися. Члени Платонівської академії, збираючись для обговорення своїх відкриттів, досліджень, перекладів позиціонували себе вченим товариством нового типу, в якому можливий вільний розвиток думки, звернення до різних філософських традицій. Вони виступали проти університетського корпоративізму, сприяли розповсюдженню гуманізму як фактора удосконалення людини і суспільства (Гарен, 1986). Гуманізм – це педагогічна програма з чітким гуманітарним ухилом, однак її активісти не претендували на зміну середньовічної системи університетської освіти. По суті своїй Платонівська академія – не навчальний заклад, а духовний союз однодумців.

У 1460-ті рр. були засновані ще дві гуманістичні академії, у Римі та Неаполі. А вже 200 років потому, у 1600-ті рр., в Європі створювалися наукові товариства нового типу – Королівське товариство в Англії (1660 р.), Французька академія наук (1666 р.) і т.д. У колі їх інтересів були природознавство, експериментальна наука, робота в лабораторіях. В академіях наук європейських країн сотні активних учених підтримували взаємодію через публікації і розвиток листування. Наукова допитливість ще не потрапила в систему освіти, але культивувалася в академічних структурах, які зазвичай патрунувалися державою.

У той час університети все ще залишалися середньовічними корпораціями, члени яких зберігали старовинні традиції і привілеї. А регіональний характер, що намітився на злеті середньовіччя, у той період зумовив особливості англійської, французької та німецької моделей університету.

Так, англійські університети Оксфорд і Кембридж, що утворилися на початку XIII ст. на базі монастирських шкіл, протягом раннього модерну у своїй структурі мали дві корпорації – студентів і професорів, – з-поміж яких лише останні мали юридично закріплені повноваження. Особливістю англійської моделі була система спільного проживання учнів. Університетський комплекс разом із землями і будівлями для проживання і навчання називався коледжем (*collegia*) (Поляков, Савчук, 2007: 36–37). Протягом раннього модерну «тут продовжував існувати середньовічний університет, що перебував під управлінням церкви, це виявлялося у чернечому способі життя (*college system*) і відсутності принципного визнання свободи науки» (Шнедельбах, 2002: 3). Природничі дослідження проводилися Королівським товариством, а в університеті оформилася специфічна програма навчання – виховання «освіченого

джентльмена». «Йдеться не стільки про знання, скільки про формування духу, розуму, характеру як про найвірніший результат класичного і математичного вчення у школі і багаторічного читання класиків» (Поляков, Савчук, 2007: 68).

У Франції протягом XVI ст. престиж університету поступово падав, він втратив автономію і став суцільно залежним від держави. У XVIII ст. було створено нові державні навчальні заклади (Королівський коледж, медичні, військові, мистецькі школи), які стали альтернативою університету. А після революції університет як навчальний заклад з особливим статусом було ліквідовано.

До середини XVIII ст. німецькі університети поступово перетворилися на державні інституції. В них найраніше відбулися зміни в навчальних програмах: відкинута схоластика і взято курс на раціоналістичну філософію, математику і природознавство; внесено зміни у протікання навчального процесу (знято диспути і запроваджено семінари). Професори почали читати лекції за власними конспектами, а не за доктринальними підручниками. Там вперше в Європі «було усвідомлено, що нова епоха вимагає не стільки викладення і тлумачення визначень вже відомої істини, скільки пошуку такої істини. Такий підхід потребував і відповідної зміни парадигми навчання» (Поляков, Савчук, 2007: 76).

Таким був загальноєвропейський стан університетського простору на час появи Гумбольдтівського університету. Берлінський університет був заснований у 1810 р., а з 1828 року він мав назву університету Фрідріха Вільгельма. В основу діяльності цього закладу була покладена якісно нова програма організації навчального процесу, розроблена таємним державним радником В. фон Гумбольдтом на основі реформаторських ідей у галузі вищої освіти Ф. В. Й. Шеллінга, Й. Г. Фіхте, Ф. Д. Шляєрмахера та інших мислителів. Новаторськими були ціннісні засади університету та його структура.

Ідея університету, що хвилювала провідних німецьких мислителів доби, була акумульована Гумбольдтом в ряді програмних статей, інтелектуальні і ціннісні змісти яких покладено в основу Берлінського університету. Гумбольдт був переконаний, що університетське навчання – це духовна і моральна діяльність, у процесі якої поєднуються об'єктивне знання і суб'єктивна освіта: «Загальна освіта... є процесом самостійного розвитку всіх сил індивіда, у тому числі і моральних, і тому освіта через науку є... водночас і вихованням моральності людини: від самостійного філософського мислення істини в її всезагальності очікується, що вона визначить правильне місце і людській дії» (Шнедельбах, 2002: 9).

Гумбольдт у записці «Про внутрішню і зовнішню організацію вищих наукових закладів у Берліні» підкреслював необхідність руху наукового зна-

ння засобом викладання, переключивши завдання розвитку науки з академії на університет: «Рух науки в університеті, де вона безупинно обертається у великій кількості сильних, бадьорих і юних голів, безумовно, є більш стрімким і жвавим. Взагалі, не можна по-справжньому викладати науку як науку, не осягаючи її кожного разу заново власними зусиллями, – і було б дивно, якби досить часто це не приводило до нових відкриттів. Викладання в університеті – не така стомлююча справа, щоб сприймати її як перерву у наукових заняттях, а не як допоміжний засіб для них» (Гумбольдт, 2002).

Місія університету була визначена у єдності дослідження і викладання й забезпечувалася навчальним процесом, організація якого відбувалася на нових засадах. Ключова фігура – професор, який перестав бути транслятором готових істин, викладених у чужих книгах. «Кожен професор в Берлінському університеті керував “інститутом” чи “семінаром” (навчальною спеціалізацією), що організовувалися навколо нього, включаючи піраміду молодших професорів, лекторів і студентів. Професори, не університет, домовлялися також з відповідними державними міністерствами щодо фінансування своїх шкіл» (Scott, 2006: 20–21). Професору було поставлено в обов’язок пробуджувати наукову допитливість своїх студентів шляхом щоденного їх ознайомлення з новими науковими досягненнями. Таким чином, провідною стала цінність академічної свободи, що розумілася гранично ясно: свобода професорів викладати, що вони вважають за потрібне, а студентів – обирати професорів, лекції яких вони бажають слухати.

Берлінський університет отримав статус автономного навчального закладу під правовим і певною мірою фінансовим патронатом держави. Університет мав право на самостійне ведення господарства, комплектацію посад і присвоєння звань. Останнє стосувалося перш за все надання права читати лекції і присвоювати звання приват-доцент. Приват-доцент на відміну від професора за посадою не отримував платні від держави, а забезпечувався із коштів, які вносили студенти за відвідування лекцій. Чим популярнішим був курс, тим більше приват-доцент міг розраховувати на оплату своєї праці. Держава в особі міністра мала вирішальний голос при призначенні на посади професорів кафедр.

Водночас, роль держави у виборі напряму діяльності університету була достатньо опосередкованою. Гумбольдт у своїх програмних записках підкреслював, що держава не повинна вимагати від університету безпосереднього підпорядкування своїм потребам, але в той же час «зберігати внутрішню переконаність в тому, що коли вони [університети] досягнуть своєї кінцевої мети, вони виконають і її [держави] завдання, притому у набагато масштабнішій перспективі, з більшою широтою охоплення» (Гумбольдт, 2002).

Узагальнюючи теорію і практику Гумбольдтівського університету, Г. Шнедельбах відзначав: «“Єдність дослідження і викладання” гарантувалася фігурою університетського викладача-дослідника, а також свободою вибору лекцій для студентів...; інститутом семінарів (“розсадників науки”); тісним зв’язком університету з продовжуючою існувати Академією та іншими дослідницькими інститутами, які невдовзі стали виникати у формі університетських інститутів» (Шнедельбах, 2002: 5). Університет – це не тільки і не стільки осередок навчання, це місце, де людський дух, що прагне пізнання, шляхом наполегливої інтелектуальної діяльності сягає вершин розуміння і моральної досконалості. Університетськими цінностями було визнано наукову чесність, об’єктивність, відповідальність і академічну свободу.

Хоча вже століття потому М. Вебер нарікав на вихолощування гумбольдтівського духу з німецьких університетів (Вебер, 2006), теорія і практика університетського життя слідували у фарватері, прокладеному Гумбольдтом. Його модель університету, реалізована у Берлінському університеті, була запозичена і розповсюдилася по всьому світу, з певними видозмінами, модифікаціями, відповідно до запитів епохи. Ідеї Гумбольдта розвивалися К. Ясперсом, до них звертався Х. Ортега-і-Гасет. Доба модерну у своїх пошуках оптимальної моделі університету пристала на ідеї Гумбольдта і до кінця ХХ ст. місія університету втілюється у формулі, винайденій цим видатним державним діячем.

### **«Третя місія» в добу постмодерну**

Глобалізаційні процеси відкривають кордони між державами і континентами, інтегрують досягнення різних культур в єдину культуру, часто уніфікуючи унікальні процеси. Університет опинився в епіцентрі трансформацій, провідною рисою яких є збільшення питомої ваги гранично широко зрозумілої соціально орієнтованої діяльності.

З прискоренням науково-технічного прогресу знання перетворилося у рушійну силу економічного розвитку. У зв’язку з цим виросло соціальне значення університетів, змінився їх статус у суспільстві. Зрушення, що відбуваються буквально в останні два-три десятиліття, визначають зміни структури і ціннісного простору університету. Ще на межі 1990-их рр. ректор одного з провідних американських університетів, відомий теоретик університетської освіти Я. Пелікан міг констатувати: «Один з найголовніших недоліків університету, що водночас є, безперечно, однією з найпривабливіших його рис, полягає в химерній схильності занурюватися в себе й ігнорувати суспільство, в якому він живе і без якого не може існувати» (Пелікан, 2009: 228). Він закликав до переосмислення ідеї університету,

вказував на фактор громадськості як рушійну силу трансформацій. Громадськість – каталізатор дій, вона наполегливо задає питання, що спонукають університет до змін. До останнього часу це були питання про якість освіти, рівність можливостей. Сьогодні постало питання про потенціал університету бути корисним суспільству, переорієнтувати місію університету таким чином, щоб ключовою складовою стало громадське служіння.

Ці трансформації ще не отримали загальновизнане термінологічне закріплення, тому в спеціальній літературі пишуть про «громадське служіння», «суспільне служіння», «інноваційну діяльність», «підприємницький університет» (*entrepreneurial university*), «третю (наряду з навчанням і дослідженням) місію». Уявляється, що формулювання «третьої місії» найточніше фіксує процеси, що відбуваються. Громадськість і університетські професіонали обговорюють можливості університету бути корисним суспільству, реагувати на очікування громадськості, ставати «соціально відповідальним».

«Третя місія» університету орієнтує його на активну співпрацю з центральною і місцевою владою, громадськими організаціями і громадськими активістами у питаннях створення і реалізації спільних соціальних, економічних, культурних проєктів, як-от надання додаткових освітніх послуг, професійне консультування, проведення експертизи и тому подібні акції. Важливим аспектом університетської діяльності в цьому контексті стає і набуття соціальних та громадянських компетенцій, «які розглядаються як створення можливості для молодих людей функціонувати в плюралістичному суспільстві, в якому важливими є співпраця і взаємодія» (Горбунова, 2016: 105).

Перетворення «третьої місії» на провідну в діяльності університету, переорієнтація навчання і дослідження «на благо суспільства» достатньо неоднозначно сприймаються в певних колах суспільства і серед університетських інтелектуалів. Об'єктом критики є занурення університету у вирішення широкого кола соціально значимих проблем за рахунок зосередженості уваги на створенні і збереженні фундаментальної науки і освіченості.

Стурбованість щодо ціннісного змісту змін, що відбуваються, була озвучена на Міжнародній конференції з етичних і моральних вимірів у вищій освіті в Європі (Бухарест, вересень, 2004). Результатом роботи конференції стала «Бухарестська декларація з етичних цінностей і принципів вищої освіти в європейському регіоні» (Бухарестская декларация, 2004), яка, фіксуючи зсуви, що відбуваються, задала нормативний зміст, покликаний забезпечити «радикальне і швидке розширення місії університету» у соціально орієнтованій діяльності на сучасному етапі соціокультурних процесів в європейському регіоні.

У преамбулі Декларації зазначається: «Сьогодні університети й інші вищі навчальні заклади відіграють центральну роль у розвитку суспільства, економіки і культури на всіх рівнях – глобальному, регіональному, національному і місцевому. У суспільстві знань, що зароджується, університети більше не є просто відповідальними за породження і збереження фундаментальної науки і освіченості; вони також беруть участь у тлумаченні, розповсюдженні і використанні нового знання» (Бухарестська декларація, 2004). Тут прямо вказується на керівну роль університету в розвитку економіки і культури в суспільстві. Останнє визначається як «суспільство знань», тобто суспільство, в якому знання перестає бути фактором виключності, а починає працювати на розвиток нових форм солідарності, як в межах нинішніх поколінь, так і по відношенню до майбутніх (К обществам знания, 2005: 20).

«Третя місія» перекомпонує систему ціннісних координат університету. Традиційні на сьогодні цінності академічної свободи та університетської автономії отримують додаткові важелі легітимації – їх зміст і межі дії визначено не лише у внутрішніх документах вузу та законодавстві країни, їх зафіксовано у документах ЮНЕСКО та інших міжнародних організацій. Так, академічна свобода – це свобода членів університетської спільноти особисто чи колективно проводити освітню і наукову діяльність: вести пошук, розвивати і розповсюджувати знання шляхом науково-дослідної роботи, вивчення, обговорення, створення, викладання, документування, а також критикувати вже здобуті знання, проголошувати нові ідеї без загрози втратити роботу чи привілеї; автономія – це незалежність університету від держави та інших суспільних інституцій приймати рішення в межах своєї компетенції, проводити власну політику у галузі освіти, науки і суспільної діяльності (Поляков, Савчук, 2007: 313–314). Зрештою, цінності «третьої місії» університету виходять на етичні складові суспільної життєдіяльності, зумовлюючи соціальну включеність, партнерство. Університетська автономія своєю зворотною стороною має відповідальність, у тому числі і соціальну. Відповідальність перед суспільством за свою діяльність у галузі освіти і науки, а також за дії в інтересах суспільства і на його благо входить у систему ціннісних координат сучасного університету.

## Висновки

Конкретна епоха породжувала запит на діяльність університету, відповідно до якого формулювалася його місія. Кожна наступна епоха, опрацьовуючи надбання минулої, додавала свою місію, не відкидаючи попередню, але зміщуючи акценти на те нове надзавдання, що найпо-



вніше відображало запити свого часу. З моменту появи університету як явища у західноєвропейському культурному просторі було сформульовано три місії: навчання, дослідження, громадське служіння. Їх можна називати трьома місіями, можна – тріадою, в яку вони входять у якості складових. Важливі лише їх зміст і місце в ціннісній структурі університету. Вони є граничною метою діяльності університету на кожному з етапів його діяльності. І вони принципово відрізняються від факторів, що впливають на формулювання місії університету, рівно як і характеру його діяльності, чим власне і виявляються виведені Дж. Скоттом в якості місії «націоналізація», «демократизація» й «інтернаціоналізація».

#### Література / References:

1. Арнаутова Ю. Е. (2008) “Средневековые истоки современной корпоративной культуры” / Менеджмент в России и за рубежом. №1. URL: <http://dis.ru/library/detail.php?ID=25153>. // Arnautova Y.E. (2008) Medieval Roots of Contemporary Corporative Culture / Management in Russia and Abroad. №1. [In Russian] URL: <http://dis.ru/library/detail.php?ID=25153>
2. Бухарестская декларация по этическим ценностям и принципам высшего образования в Европейском регионе (2004) CEPES, Бухарест. URL <http://www.sde.ru/files/t/pdf/2.pdf> // The Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region (2004). CEPES, Bucharest. [In Russian] URL: <http://www.sde.ru/files/t/pdf/2.pdf> /
3. Вебер М. (2006) “Наука как призвание и профессия”/ Пер. с нем. Избранное: Протестантская этика и дух капитализма. 2-е изд. М.: РОССПЭН, сс. 529–548. // Weber M. (2006) Science as a Vocation / Translated from German. Selected: Protestant Ethics and the Spirit of Capitalism. 2nd edition. М.: ROSSPEN, pp. 529-548 [In Russian].
4. Гарэн Э. (1986) Проблемы итальянского Возрождения/ Пер. с итал. М.: Прогресс, 394 с. // Garin E. (1986) Problems of Italian Renaissance / Translated from Italian. М.: Progress, 394 p. [In Russian].
5. Горбунова Л. (2016) Ключові компетенції у транснаціональному освітньому просторі: визначення та імплементація / Філософія освіти. Philosophy of Education. 2016. № 2(19). – С. 97-117 URL: [www.philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com) // Gorbunova L. (2016) Key Competencies in Transnational Educational Space: the Definition and Implementation / Філософія освіти. Philosophy of Education. 2016. № 2(19). – P. 97-117 [In Ukrainian]. URL: [www.philosopheducation.com](http://www.philosopheducation.com)
6. Гофф, Ж. Ле (2003) Интеллектуалы в Средние века/ Пер. с фр. СПб.: Изд-во СПбГУ, 160с. // Goff J. Le (2003) Intellectuals in the Middle Ages / Translated from French. SPb.: Publishing House of SPbGU. - 160 p. [In Russian].
7. Гумбольдт В. фон (2002) “О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине”/Пер. с нем. Неприкосновенный запас. № 2 (22). URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html> // Humboldt W. von (2002) About Internal and External Organization of Higher Scientific Institutions in Berlin // Translated from German. K-ration. № 2 (22). [In Russian] URL: <http://magazines.russ.ru/nz/2002/22/gumb.html>

8. К обществам знания: Всемирный Доклад ЮНЕСКО (2005) Париж: ЮНЕСКО, 239 с. // Towards Knowledge Society: UNESCO World Report (2005) Paris: UNESCO, 239 p. [In Russian].
9. Пелікан Я. (2009) Ідея Університету/ Пер. з англ. К.: Дух і літера, 360 с. // Pelikan J. (2009) Idea of University /Translated from English. K.: Spirit and Letter, 360 p. [In Ukrainian].
10. Поляков, Н. В., Савчук, В. С. (2007) Классический университет: от идей античности к идеям Болонского процесса. Днепропетровск: Изд-во ДНУ. - 596 с. // Polyakov N.V., Savchuk V.S. (2007) Classical University: From Ideas of Antiquity to Ideas of Bologna Process. Dnepropetrovsk, DNU Publishing House. - 596 p. [In Ukrainian].
11. Уваров П. Ю. (2010) “У истоков университетской корпорации” / Полит.ру. Видеозаписи публичных лекций «Полит.ру». 04 февраля 2010 г. URL: <http://polit.ru/article/2010/02/04/university/>  
Uvarov P. Y. (2010) Near the Sources of University Corporation / Polit.ru. Video of Public Lectures “Polit.ru”. February, 4, 2010. URL: <http://polit.ru/article/2010/02/04/university/> [In Russian].
12. Шнедельбах Г. (2002) “Университет Гумбольдта”/ Пер. с нем. Логос. №5–6 (35), сс. 1–14. // Schnadelbach H. (2002) University of Humboldt / Translated from German. Logos № 5–6 (35), pp. 1–14 [In Russian].
13. Эко, У. (1989) Имя розы: Исторический роман/ Пер. с итал. М.: Книжная палата, 494 с. // Eco U. (1989) The Name of the Rose: Historical Novel / Translated from Italian. M.: Book Palace, 494 p. [In Russian].
14. Cobban Allan B. (1975) The Medieval Universities: their Development and Organization. London : Methuen, 264 p.
15. Geuna Aldo (1999) The Economics of Knowledge Production. Funding and the Structure of University Research. Edward Elgar, 206 p.
16. Scott, J. C. (2006) The Mission of the University: Medieval to Postmodern Transformations / The Journal of Higher Education. Vol. 77, No 1 (January/ February), pp. 1–39.
17. Veysey Laurence R. (1965) The emergence of the American University. The University of Chicago Press, 505 p.

***Мария Рогожа, Сергей Курбатов. Миссия университета в западноевропейской культуре (этические и социологические аспекты). Часть 1***

Статья посвящена историческому становлению университетского общества, рассмотренному сквозь призму понимания университетской миссии. Авторы, отталкиваясь от схемы эволюции университетской миссии, предложенной американским исследователем Джоном Скоттом, подвергают последнюю критической рефлексии и дополнениям теоретико-методологического характера. Так, свойственная западноевропейскому средневековью миссия обучения и корпоративное устройство университетского сообщества в эпоху модерна дополняется такой составляющей, как исследование, а университет, как социальная институция, инкорпорируется в систему органов национального государства, уделяя при этом особое внимание подготовке квалифицированных кадров для государственного

аппарата. В эпоху постмодерна в контексте глобализации и определённой эмансипации университета от государства, на первый план университетской деятельности выходят такие составляющие университетской миссии, как разнообразные формы гражданского служения, или же третья миссия университета.

**Ключевые слова:** университет, университетская миссия, обучение, корпорация, исследование, национальное государство, третья миссия университета, гражданское служение

***Mariya Rohozha, Sergiy Kurbatov. University Mission in Western-European Culture (Ethical and Sociological Aspects). Part 1***

The paper is devoted to the problem of historical development of university community through the lenses of understanding of university mission. The authors undertake critical reflections of the scheme of evolution of university mission, which was elaborated by American researcher John Scott, as far as add some theoretical and methodological suggestions to this scheme. In this respect, typical for late medieval university mission of teaching and corporate based building of university community in the modern times are supplemented by the mission of research. At the same time, university is incorporated in the system of arising nation-state as a tool for preparation highly-qualified bureaucrats for its apparatus. In postmodern times in the context of globalization and certain emancipation of the university from the state such aspects of university mission as the different forms of civil service or the third mission of university become more and more important.

Key words: university, university mission, teaching, corporation, research, national state, the third mission of university, civil service.

---

**Рогожа Марія Михайлівна**, доктор філософських наук, професор кафедри етики, естетики та культурології Київського національного університету імені Тараса Шевченка. E-mail:mrogozha@ukr.net

**Rogozha Mariya Mikhaylivna**, doctor of philosophical sciences, professor at the Department of Ethics, Aesthetics and Cultural Studies at Kyiv National Taras Shevchenko University. E-mail:mrogozha@ukr.net

**Курбатов Сергій Володимирович**, доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу лідерства та інституційного розвитку Інституту вищої освіти НАПН України. E-mail: sergiy.kurbatov@gmail.com

**Kurbatov Sergiy Volodymirovych**, doctor of philosophical sciences, senior fellow, head of Department of Leadership and Institutional Development, Institute of Higher Education, National Academy of Educational Sciences of Ukraine. E-mail: sergiy.kurbatov@gmail.com