

DOI: <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2022-28-1-8>
УДК 1(378)

Василь Левкуліч

Вища освіта у дзеркалі викликів та альтернатив сучасності



Тенденція зростання внеску освітнього елемента у систему функціонування суспільства фактично розпочалася ще з часів розподілу праці й триває дотепер. У другій половині ХХ століття були зафіксовані найвищі показники приросту ВВП, зумовлені впливом фактора вищої освіти. Разом із тим у фаховому середовищі щоразу гучніше лунають тривожні голоси з приводу контрверсійності розвитку освіти загалом і сегмента вищої освіти зокрема: йдеться насамперед про те, що сучасний заклад вищої освіти практично втратив статус суб'єкта й суверена формування смислів розвитку не лише суспільства, а й себе самого, перетворившись на слухняного об'єкта зовнішніх регламентацій. Така особливість містить не стільки переваг, скільки недоліків, позаяк «гармонійна взаємодія» з мегатрендами сучасності досягається надто дорогим коштом втрати дорогоцінного капіталу критичного й системного мислення, а також інтелектуальної відповідальності й громадянської позиції. Цей фактор утворює грандіозну теоретико-концептуальну й праксеологічну проблему, осмислення якої небезпідставно претендує на статус наукової новизни. Проаналізовано феномен університету крізь призму його історичної динаміки й трансісторичного покликання. Особливу увагу приділено якісним ознакам і чеснотам, завдяки яким університет набув респектабельного статусу і зберігає надії на втримання цих позицій і надалі. Здійснено рефлексію лідерського реноме університету сучасного гатунку: на чому базується лідерська претензійність університету, що є необхідним і достатнім для лідерського статус-кво, які ознаки лідерства є змістовними, а які – суто формальними, стереотипними й неадекватними буттєвим реаліям. Осмислено університет як модель нарощування людського капіталу: наскільки сучасні університети відповідають цим вимогам і що стоїть на заваді оптимізації чинного статус-кво.

Ключові слова: вища освіта як елемент системи функціонування суспільства, контрверсійність розвитку, покликання лідерства, місія і функціональний статус сучасного університету, університет як модель нарощування людського капіталу.

Проблемне вістря даного дослідження утворює суперечливий і контрверсійний розвиток сучасної вищої освіти: з одного боку, її аргументовано позиціонують чи не основним інструментом суспільного

прогресу загалом і фактором економічного зростання людства зокрема, починаючи з другої половини ХХ століття – варто звернутися хоча б до праць американських економістів, зокрема Едварда Денісона [Denison 1985], з іншого боку, сьогочасна практика функціонування закладів вищої освіти в багатьох аспектах постає втіленням тактичних методик, які не мають нічого спільного ні з ґрунтовною методологією, ні з перспективними стратегемами розвитку, що об'єктивно й закономірно загрожує небезпечними наслідками в оглядовому майбутньому – показовою в цьому сенсі є книга Сьюзен Вайз Бауер «Добре освічений розум: посібник з класичної освіти, якої ви ніколи не мали» [Baueer 2015], в якій здійснено переконливий аналіз відволікаючих факторів нашої сучасності, що заводять на манівці практично всі сегменти соціальної дійсності, включно зі сферою освіти.

Ще один істотний проблемний аспект пов'язаний із управлінським волюнтаризмом і з інтелектуальною примітивізацією доленосних рішень в освітньому кластері суспільного життя. Все частіше доводиться мати справу із ситуаціями, коли замість предметного й ґрунтового розгляду можливих альтернатив розвитку на підставі аналізу причинно-наслідкових зв'язків і методів досягнення бажаних результатів з уст управлінців від освіти доводиться чути унтер-пришибеєвське «так треба», яке не залишає ні жодного діапазону для предметного дискурсу й полілогу, ні шансів на позитивний результуючий ефект.

Показовою в цьому сенсі є книга «Методи мають значення: поліпшення причинно-наслідкового висновку в освітніх та соціальних наукових дослідженнях» [Murnane & Willett 2010] авторитета в галузі детермінант досягнень та стратегій розвитку, професора освіти та суспільства Гарвардського університету Річарда Дж. Мурнана та одного з провідних методологів і аналітиків даних, що використовуються в освіті та соціальних науках, професора Гарвардського університету Джона Б. Віллетта. В цій праці осмислено наслідки широкого спектру освітньої політики, здійснюваної в США та Європі, проаналізовано причинно-наслідковий зв'язок освітніх реформ, обґрунтовано значення інтелектуального рівня рішень, що визначають пріоритети розвитку освітньої сфери на оглядове майбутнє.

Останній з наведених аспектів невіддільний від ще одного проблемного фактора – невідповідності інтелектуального й загалом особистісного рівня багатьох топ-менеджерів освіти займаним посадам і кваліфікаційному рівню, цими посадами передбаченому. За іронією, зазначена тенденція супроводжується натужним наративом про лідерство, коучинг, прийняття ефективних управлінських рішень тощо. Як влучно зазначає турецька приказка, ніде розмови про жіночі принади не є такими запальними, як у середовищі євнухів.

Останньою за ліком, проте аж ніяк не за значущістю проблемним фактором постає істотна зумовленість освітнього буття мегатрендами сукупної суспільної життєдіяльності – іншими словами, якщо на рівні суспільства загалом виникають проблемні тенденції, то сфері освіти як елементу суспільної системи доволі непросто впоратися з негативними тенденціями навіть за умови бажання й уміння освітнього топ-менеджменту здійснити бажану корекцію, не кажучи вже про ситуацію відсутності бажань та вмінь, із чим, на жаль, доводиться мати справу значно частіше. Показовою в цьому сенсі є книга Рональда Ріджіо «Що не так із лідерством?» [Riggio 2018] – професора лідерства та організаційної психології коледжу Клермонта Маккени. Автор привертає увагу до домінування примітивного, наївного й загалом неадекватного розуміння лідерства та неефективного використання найкращих практик для розвитку лідерського потенціалу.

Осмислення каузальності наведених проблемних факторів і теоретико-концептуальна пропозиційність по розблокуванню негативних тенденцій закономірно претендують на квінтесенцію наукової новизни даного дослідження.

Вища освіта закономірно асоціюється насамперед із університетами, які є своєрідними локомотивами розвитку не лише освітньої галузі, а й інтелектуалоемного та високотехнологічного секторів сучасного суспільства в цілому. Тому в цілому можна погодитися з тезою, що «будівничу роль у створенні Гуманітарної Європи відіграють університети як дослідницькі центри, вища школа, осередки культури та мистецтва. Саме вони беруть на себе роль інтелектуального лідера, первісної духовної основи формування загальноєвропейського гуманістичного мислення. Університети розвиваються на основі плюралізму думок, концепцій, доктрин. Вони є творцями наукового потенціалу і нових технологій, зберігачами історичних традицій і моральних цінностей, моральних начал, провідниками ідеологічних і релігійних переконань, вихователями молоді. Університети все більш інтернаціоналізують свою діяльність, а в Західній Європі вони стали факторами інтеграційних процесів» [Proceedings 2008: 71–72].

Щоправда, наведені оптимістичні сентенції і переможні реляції відверто дисонують із концептом кінця чи, іншими словами, смерті університету. Цей алармістський підхід був переконливо сформульований у статті Террі Іглтона «Повільна смерть університету» [Eagleton 2015] та в книзі Мері Еванс, «Вбивство мислення: смерть університетів» [Evans 2004].

Представники вітчизняного науково-дослідницького середовища також поділяють наведене занепокоєння: «Виклики ХХІ сторіччя для університету є, безперечно, безпрецедентними, адже він фактично

втрапив монополію контролю над виробництвом та поширенням знань. З точки зору повсякденної свідомості, університет тактично програє короткотерміновим тренінговим програмам та онлайн курсам, він є надто консервативною та забюрократизованою інституцією. Але, на нашу думку, у стратегічній перспективі університет має шанси на відродження в оновленому вигляді, репрезентуючи фундаментальну культурну максиму про те, що у становленні людини ключову роль відіграють світоглядні цінності та духовні виміри буття» [Курбатов 2020: 24].

З наведеною тезою загалом можна погодитися – щоправда, є деякі «але».

По-перше, замість надміру обережних припущень на кшталт «у стратегічній перспективі університет має шанси на відродження в оновленому вигляді» хотілося б дещо більше конкретики: якими є ці «шанси на відродження», від кого й від чого вони залежать. За відсутності таких уточнень доводиться мати справу не з науковим вердиктом, а лише із «символом віри», який є ознакою не спеціалізованої наукової свідомості, а свідомості повсякденної, масової, не обтяженої ні емпіричним, ні аргументацій ним супроводом.

По-друге, не варто сакралізувати «світоглядні цінності та духовні виміри буття», бо хоча вони й справді «відіграють ключову роль у становленні людини», проте змістовний діапазон такої «людини» надто розлогий і неоднозначний – буквально в межах від святого й рафінованого альтруїста до канібала й безнадійного егоїста. І все це – наслідок засвоєння якраз «світоглядних цінностей та духовних вимірів буття». Тому сказати «світоглядні цінності та духовні виміри буття» – це, за великим рахунком, не сказати нічого: треба знову-таки конкретизувати змістовні критерії й ознаки як світоглядних цінностей, так і духовних вимірів буття. За відсутності такої конкретизації маємо справу із черговим прикритим прикладом «розмов про все і про ніщо водночас».

Подібну «обережність» вітчизняного дослідницького середовища можна було б пояснити узвичаєною практикою озиратися на «світових авторитетів», на їхні «методичні рекомендації». Однак чимало культових західних інтелектуалів уже сформулювали свою позицію щодо окресленої проблематики [Ноам 2012; Bite-sized Philosophy 2017; Рыбаков 2021], тому можна було б уже почати засвоювати цей полемічно-дискусивний продукт, а не ховати своє світоглядне й інтелектуальне «Я» за загальними фразами. Якщо цього не почати робити, то виникнуть обґрунтовані підозри щодо відсутності світоглядного й інтелектуального «Я». Безперечно, в постмодерністську епоху тотальної симуляції та імітації відсутність ідентитету у форматі світоглядного й інтелектуального «Я» не є безнадійною трагедією, однак негативний присмак від усвідомлення такого стану речей все-таки залишається.

Від чого залежить велич університету, його функціональна ефективність? На Заході з цього приводу також не бракує емпіричних даних і концептуальних підходів [University Filmworks 2016; Top 10 2021].

Щоправда, значна частина концептуалістики, присвяченої цій тематиці, має ознаки критеріальних антиподів, що утруднює формальне завоювання сукупного інтелектуального продукту, а натомість потребує аналітичних зусиль і застосування певної аксіологічної ієрархії, яка генерована й апробована аж ніяк не кожним вітчизняним дослідником. Тому в багатьох така ситуація викликає розгубленість і невротичне бажання уникнути будь-яких коментарів, що прояснюють авторську позицію.

Для прикладу, впродовж минулого десятиліття значний сегмент вітчизняного дослідницького середовища з користю для кар'єрного зростання експлуатував і продовжує експлуатувати парадигму рейтингування як бездоганного інструмента оцінки ефективності університетів і якості наданих ними освітніх послуг. Безперечно, критеріальний маркер рейтингування має право на існування – особливо в ситуації кричущого дефіциту інших досконалих верифікаторів університетського рівня. Однак, не варто закріплювати за рейтингуванням бездоганний критеріальний статус, бо такий постулат набуває вочевидь фальсифікаційних ознак [Times Higher Education 2018; THE connect 2021; Best university 2021].

Цей аспект аргументовано виклав Хіроші Оно – фахівець світового рівня в галузі соціології освіти та людських ресурсів (Чиказький університет), професор управління людськими ресурсами бізнес-школи університету Хітоцубасі та афільований професор соціології Техаського університеті A&M [TEDx talks 2019]. Він доказово пояснює, що в абсолютній більшості випадків аспект рейтингування ЗВО зводиться до комерційної експлуатації фактора престижу, а до якості вищої освіти має вельми віддалений стосунок. Японський фахівець пропонує не наділяти фактор рейтингування гіпертрофованим значенням, а натомість зосередити пріоритетні зусилля на тому, щоб академічні програми університетів акредитували органи Міжнародної акредитації на конвенційно погоджених принципах. А доки цього немає, продовжуватиме існувати «війна рейтингів» з елементами волюнтаризму, погано прихованою корупційною складовою і абсолютною відсутністю бажання власників рейтингового know-how здійснювати предметний дискурс із концептуальними антиподами щодо сутності критеріальних розбіжностей.

Одним із поширених пояснень аналітичної і загалом аргументаційної поверховості й «беззубості» вітчизняних досліджень сфери вищої освіти загалом і університетського кластеру зокрема є так званий захист честі мундиру: мовляв, оприлюднюючи невтішну діагностику реального стану справ, перспектив і загроз, управлінці й науковці високого рангу

опосередковано визнаватимуть свою причетність до такого статус-кво, а, можливо, навіть кваліфікаційну невідповідність займаним посадам. Що стосується дослідницького середовища нижчого рангу, то воно обирає дослідницьку оптику й аргументаційний інструментарій, озираячись на «старших товаришів», внаслідок чого коло неадекватного сприйняття дійсності замикається.

У питанні формування поведінкових стратегем для таких ситуацій вітчизняному істеблшменту і кластеру дослідників, орієнтованих на «офіційну позицію», варто взяти приклад із Дерек Кертіса Бока – президента Гарварду, з-під пера якого впродовж трьох попередніх десятиліть вийшла низка фундаментальних праць, що висвітлюють університетську дійсність. Здавалося б, хто як не президент Гарварду – університету, який за всіма рейтингами очолює топ-рівень закладів вищої освіти, міг би собі дозволити дослідницький режим ейфорії і нарцисизму, проте Дерек Кертіс Бок завжди формулював тверезу й принципову оцінку ситуації, загроз і небезпек, які чатують на університетську сферу й суспільство в цілому.

У книзі «Університети та майбутнє США» він зауважив симптоматичну розбіжність: з одного боку, після Другої світової війни індустріальні країни настільки істотно залежать від експертних знань, наукових відкриттів та висококваліфікованого персоналу, що університети набули статусу «ключових установ постіндустріального суспільства»; з іншого боку, «якщо університети настільки важливі для суспільства, а наші університети настільки кращі за університети інших країн, то США повинні були б процвітати порівняно з іншими розвиненими країнами. Проте, це не відповідає дійсності – наше економічне становище в світі погіршується. Тому напрошується запитання: чи роблять наші університети все, що можуть і повинні, аби допомогти Америці подолати перешкоди, які руйнують наші економічні сили й завдають шкоди життям мільйонів наших людей?» [Bok 1998: 114].

Майже через два десятиліття у фундаментальній праці «Наші слабкі коледжі: відвертий погляд на те, скільки навчаються студенти та чому вони повинні вчитися більше» Дерек Кертіс Бок приходиться до ще менш невтішних висновків: «Попри те, що більшість студентів роблять успіхи в багатьох аспектах, покращення майже непомітне в таких важливих сферах, як письмо, критичне мислення, ефективні навички та моральні підвалини свідомості. Попри значно вищий рівень ресурсного забезпечення, потужніші технології та сотні нових дисциплінарних курсів, коледжі не мають підстав стверджувати, що якісний рівень знань їхніх випускників істотно вищий, ніж півстоліття тому» [Bok 2008: 309].

В одній з останніх праць «Боротьба за реформування наших коледжів» колишній президент Гарварду звертається до резонансної обі-

цянки, даної наприкінці першого десятиліття XXI століття президентом Сполучених Штатів: США відновлять своє історичне лідерство в освітній сфері впродовж наступних десяти років завдяки збільшенню кількості студентів, які стануть власниками якісних дипломів коледжів. Минуло десятиліття, проте темпи прогресу в питанні якості освіти продовжують коливатися в межах статистичної похибки. Осмислюючи взаємодію американських коледжів, студентів, роботодавців, фондів, акредитаційних організацій, державних службовців, а також ринкових сил та технологічних інновацій, Дерек Кертіс Бок аналізує, чому зміни на краще виявилися настільки незначними, чому зусилля щодо поліпшення американської вищої освіти практично не дали результатів [Bok 2017].

Змістовна квінтесенція університету дотепер залишається предметом жвавих дискусій, сторони яких виходять з різних критеріальних міркувань. Відтак, можна констатувати не стільки консенсус чи хоча б компроміс щодо сутнісних ознак університетського феномену, скільки лише домінування певного концептуального підходу, котрий витлумачує університет у дусі «Каролінгського відродження» (йдеться, зокрема, про таку її імперативну ознаку, як Каролінгова Академія Карла Великого). Історичний діапазон такої версії університету обмежуються менш ніж століттям (кінець VIII – 60–70-ті роки IX століття), а територіально стосується лише Франкської держави. Саме такий освітній феномен постає в багатьох аспектах концептуальним антиподом інших освітніх закладів у тій же Західній Європі, на Близькому Сході та в Китаї (переводсім це стосується конфуціанської традиції «шкіл напівкруглого басейну»), які в різних системах критеріальних координат претендують як на історичну першість університетів, так і на виняткову змістовну відповідність статусу університету, на університетську канонічність.

Наведені особливості й обставини дають підстави для констатації певної умовності, а, можливо, й неостаточності змістовної нормативістики університетського феномену в її сучасному розумінні. Ситуація ще більш проблематизується й набуває ледве не гротескних ознак, якщо взяти до уваги здебільшого тривіальне нерозуміння, а почасти й свідому плутанину в питанні концептуального взірця, на який слід орієнтувати життєдіяльність, реформування, модернізацію, трансформацію і т. ін. університетів сучасного гатунку. Річ у тім, що формальним еталоном сучасного університету вважається університет дослідницького типу, а фактичним функціональним орієнтиром залишається концептуальний антипод – утилітарно орієнтований заклад вищої освіти.

Принагідно зазначимо, що сучасний дослідницький університет – це *de facto* спроба втілення на практиці університетської моделі Вільгельма Гумбольдта, яка парадигмально несумісна з моделлю університету, що утвердилася у Франції наприкінці XIX століття, коли реформа

Наполеона практично ліквідувала університети, замінивши їх утилітарно орієнтованими закладами вищої освіти (так званими «нормальними школами»), які перебували в оперативному підпорядкуванні уряду й були позбавлені найменших ознак автономії та можливостей самостійно визначати місію й пріоритети свого функціонування.

Загалом слід визнати, що найбільш насиченим у теоретико-концептуальному сенсі дискурс щодо змістовної квінтесенції університету був у межах німецької інтелектуальної традиції й насамперед такого її сегменту, як німецька класична філософія. Варто пригадати хоча б хрестоматійні праці Іммануїла Канта, Іоганна-Готліба Фіхте та Фрідріх Шеллінга [Кант 2002; Фіхте 1998; Шеллінг 2009]. Зокрема, Ф. Шеллінг у «Лекціях про метод університетської освіти» застерігав проти догматизму й самовпевненості, наполягаючи на необхідності дослідницької відкритості й максимально переконливого аргументаційного супроводу результатів досліджень: «Вивчення наукових дисциплін інколи набуває ознак релігії. Цю тенденцію не варто трагедизувати, однак слід враховувати, що релігія має тенденцію до переродження з динамічної в нормативно-самовпевнену форму» [Шеллінг 2009: 127].

З наслідками цієї нормативно-самовпевненої форми доводиться мати справу нашим сучасникам у вигляді передовсім безпрецедентного культивування нарцисизму. У книзі «Культура нарцисизму: життя Америки в епоху зменшення очікувань» професор історії Університету Рочестеру Крістофер Леш здійснив ґрунтовний аналіз нарцисизму не лише як індивідуальної недуги, а й також як соціальної епідемії [Lasch 2018].

Безпосереднім втіленням і різновидом вірусного поширення нарцисизму є ажіотаж довкола тематики лідерства: замість того, щоб намагатися збагнути справжнє покликання і відповідальність лідера, більшість неофітів цієї життєдіяльній парадигми розбурхують своє уявлення лише статусом, правами і можливостями лідера. Як наслідок – усе частіше доводиться мати справу з руйнівним лідерством, яке здійснює деструктивний і руйнівний вплив на все і вся – починаючи із самого адепта лідерських повноважень і закінчуючи його підлеглими, соціальним оточенням і суспільством у цілому. Саме про це йдеться в п'ятому виданні бестселера «Вступ до лідерства: концепти та практика» Пітера Нортона [Northouse 2020].

Співзасновник міжнародної практики лідерства та консалтингу Cambridge Leadership Associates (CLA) та директор Центру громадського лідерства в Гарвардській школі Кеннеді Роналд Хайфец і його колега Марті Линскі у книзі «Лідерство на прямій, з новою передмовою: залишатися живим через небезпеку змін» привертають увагу до аспекту, який здебільшого перебуває на периферії уваги, а саме: романтично по-

зиціонувати лідерство з натхненням, великими статками та рішучими діями в стилі реаліті-шоу, однак справжнє лідерство вимагає ризику, який може поставити під загрозу вашу кар'єру і особисте життя [Heifetz & Linsky 2017]. Якщо цей аспект не враховувати, то зустріч із ним на практиці може мати вкрай драматичні й навіть трагічні наслідки для пошукачів лідерського статусу.

Професор державного лідерства в Гарвардському університеті імені Джона Кеннеді й водночас виконавчий директор Центру громадського лідерства Школи Кеннеді Барбара Келлерман у книзі з доволі симптоматичною назвою «Кінець лідерства» здійснює критичний перегляд ролі керівництва в забезпеченні успіху великих колективів [Kellerman 2012]. Вона ставить під сумнів цінність самої «індустрії лідерства». Задаючись питанням, чи справді можна навчити лідерству, Келлерман спонукає до критичних міркувань щодо покликання лідерства в інформаційну епоху.

Окрім неадекватного нарцисизму та лідерства ще одним хворобливим ідентитетом сучасності є гіпертрофія видовищної складової нашого буття. Цей аспект був дотепно висвітлений Гі Дебором у легендарному «Суспільстві спектаклю» [Debord 2002]. На тлі домінування театралізованої світоглядно-інтелектуальної поверховості стає зрозумілим розпач Крістофера Челенци, який у фундаментальній праці «Інтелектуальний світ італійського Відродження» окреслює очевидні переваги тогочасної епохи перед нашою сучасністю в багатьох аспектах життєдіяльності [Celenza 2020]. За таких обставин доречно констатувати факт не так еволюції, як інволюції людства за світоглядною, інтелектуальною, аксіологічною, деонтологічною, етичною, естетичною та іншими ознаками.

Редукціоністські тенденції розвитку людства істотно зумовлені таким мегатрендом сучасності, як дистанціювання від проблем – точніше, від їх сприйняття. Деякі психоаналітики намагаються захистити такий парадигмальний акцент сьогодення тим аргументом, що в такий спосіб істотно амортизується стресовий пресинг усе більш прискорюваної соціальної динаміки. Не заперечуючи проти наведеного аргумента в принципі, варто все-таки визнати, що недоліків подібної «страусячої» життєдіяльній стратегії значно більше: по-перше, ті, хто практикують принцип «relax, take it easy», мають справу не з реальністю, а лише з химерою, з фантомом реальності; по-друге, якщо ти не бачиш проблеми (чи пак – не бажаєш їх помічати з тих чи інших причин), то апіорі не можеш їх розв'язати, а якщо ти їх не розв'язуєш, то мимоволі переводиш їх у хронічну фазу з непередбачуваними наслідками, внаслідок чого замість своєчасного запобігання виникненню проблем доводиться вдаватися до їх героїчного розв'язання (цілком у стилі військової мудрості: кожен героїзм – це вимушений наслідок чисьсь попередньої зради).

В принципі, можна навести аргументаційні приклади «по-третє, по-четверте тощо», однак навіть викладеної інтерпретації загроз «сліпоти до проблем» цілком достатньо, щоб збагнути згубність нав'язливого дистанціювання від проблем. Також слід враховувати, що відсутність бачення проблем опосередковано (а інколи й безпосередньо) свідчить про поверховий рівень розуміння предмету дослідження (дискурсу, полеміки тощо). Не випадково, що найбільш вразливим місцем дисертацій гуманітарного профілю в наш час є невизначене формулювання автором наукової проблеми (чи сукупності проблем), на розв'язання яких скероване дисертаційне дослідження. І справа тут не у відсутності проблем (насправді їх значно більше, ніж хотілося б мати) й навіть не в труднощах їх розгледіти, верифікувати та ієрархізувати – здебільшого все зводиться до підсвідомого небажання визнати наявність проблем, оскільки це автоматично тягне за собою потребу авторського бачення їх розв'язання; якщо ж проблем нема чи вони ефемерні, то й перейматися особливо нема чим: все «дослідження» можна звести до загальних фраз, поєднаних між собою в довільний спосіб.

У цьому сенсі важко не погодитися з тезою, що «пріоритетного значення набуває прискорений перехід до проблемно орієнтованої освіти, сенс якої полягає в розвитку мотивації і самостійності, в пошуку альтернативних методів розв'язання проблем взагалі й проблем самоосвіти зокрема» [Диксит 2017]. Разом із тим не можна не визнати, що за станом на сьогодні ідеал, взірць (чи, принаймні, цільовий орієнтир) проблемно орієнтованої освіти перетворився на порожнє популістське гасло – й не більше. Аспект значення самоосвіти також є жертвою недооцінки. Цю тезу переконливо оприлюднює книга Петера Холінса «Наука про самоосвіту: як навчити себе чому завгодно, дізнатися більше за менший час та спрямувати власну освіту» [Hollins 2018].

Також доцільно зазначити, що на рівні сучасної освітньої практики дедалі виразнішою є необхідність переходу від «канонічного» до «інтерпретуючого» типу мислення: саме інтерпретативний спосіб оприлюднення тієї чи іншої версії світосприйняття пом'якшує непримиренність методологічних опозицій, трансформуючи їх у формат дискурсу з використанням чітких критеріальних маркерів [Доснон 1997 : 74-75]. Крім того, треба розуміти, що вся сфера гуманітарного знання (а відтак, і гуманітарних дисциплін) є апіорі інтерпретативною – в тому сенсі, що її можна переконливо донести не в спосіб формул і абсолютних істин (законів природи) – як це має місце в природничих дисциплінах, а саме за посередництва інтерпретативних процедур і практик. За великим рахунком, переконливість того чи іншого гуманітарного меседжу – це переконливість його інтерпретативного супроводу. Не більше й не менше.

Аспект мислення як освітній і загалом світоглядний інструмент об'єктивно й закономірно набуває пріоритетного значення в часи кристалізації розгубленості й невизначеності в питаннях вибору на користь однієї з можливих альтернатив подальшого розвитку. Діапазон типології мислення надзвичайно розлогий, проте деякі акценти не підлягають сумніву, а тому потребують першочергової уваги. Передовсім варто звернути увагу на загальну тенденцію стереотипної примітивізації мислення, превалювання мисленнєвого схематизму і редуцціонізму.

Безперечно, цей тренд є аж ніяк не випадковим: він зумовлений багатьма факторами-детермінантами сучасної повсякденності. Втім, такий діагноз не означає, що хвороба має безнадійні ознаки: з нею можна і треба ефективно боротися – й насамперед у спосіб генерування й культивування філософської культури мислення, розуміння світу й життя як системної взаємозумовленості причинно-наслідкових зв'язків, в межах якої кожне явище, тенденція і факт є наслідком, зумовленим певними причинами і водночас вірогідною причиною інших наслідків [Хофмайстер 2006].

Не варто випускати з поля зору ту обставину, що ефективність оперування будь-яким тематичним зрізом гуманітарної сфери істотно залежить від вміння застосувати інструментарій діалогу (полілогу) й сократичної майєвтики, засобом яких пошукач епістемологічної сутності отримує можливість поступально, крок за кроком наближатися до неї, а не хаотично перестрибувати з одного на інший несумісний аспект дійсності чи евентуальності, унеможливаючи формування життєдайного шару епістемологічного «гумусу» [Gross 2002; Seeskin 1987; Trepanier 2017].

Окрім у край бажаної філософської складової мислення, воно повинно бути ще й максимально продуктивним, заземленим на потреби очікуваного результату [Вертгеймер 1987]. Водночас необхідно остерігатися гіпертрофованого утилітаризму, який призводить до спрощень «в ім'я потреб поточного моменту» й того небезпечного симптому, який позначається влучною формулою «за деревами не видно лісу». Щоб «ліс» постійно залишався в полі зору, слід оперувати не лише продуктивним, а й стратегічним мисленням [Диксит 2017].

Надзвичайно важливо усвідомлювати цінність і перспективізм дистанціювання від нав'язливих шаблонів і стереотипів мислення. Ф. Гіренок назвав таку потребу «культивуванням задоволення мислити інакше» [Гиренко 2010]. Принагідно зазначимо, що задоволення від спроможності мислити інакше з часом викликає потребу бачити, чути, відчувати й переживати інакше, а це – найкоротший шлях і неодмінна передумова будь-якої оригінальності, евристичності й креативності [ТЕД на русском 2021].

Останньою за ліком, але не за значущістю є потреба критичного мислення, яке вважається вкрай важливою інструментальною опцією в епоху фейкових новин, формування ажіотажного попиту на «потрібні» товари й послуги, безпрецедентного маніпулювання інформацією, зловживання постправдою, застосування технологій «вікна Овертона» та нейро-лінгвістичного програмування. Чимало дослідників стверджують, що за обставин безпрецедентно агресивного й тенденційного інформаційного пресингу критичне мислення набуває ознак життєво важливої умови загалом для виживання демократичного суспільства.

Критичний підхід – це аналіз іншої світоглядної і критеріальної оптики, пошук у ній раціонального (хоч і не зовсім очевидного), що доповнило б власне розуміння явища, аспекту чи проблеми [Фрейре 2003]. Що стосується критичного мислення як невід'ємної складової й імперативної ознаки критичного підходу, то воно передбачає «здатність і вміння людини самостійно оцінювати явища дійсності, думки і твердження, вміння бачити позитивні й негативні аспекти, а також прагнення до кращого, оптимального розв'язання проблем, перегляду й переоцінки чинних традицій, стереотипів, догм» [Гарматій 2020: 13]. Критичне мислення – це передовсім відкритість, готовність сприйняти нові ідеї, вільний рух (як висловлюється Д. Лалперн, «freestyle») між різними перспективами й альтернативами [Халперн 2000].

Критичний мислитель – це, висловлюючись лаконічно, людина мисляча й інтелектуально суверенна [Ross 1989]. Він не просто механічно засвоює певні висновки (некритично), а оцінює та критикує причинно-наслідкові зв'язки, що лежать в основі таких висновків. Ця критика створює необхідні передумови для виявлення й ієрархізації слабких та сильних аргументів [Jasinski 2001]. Щоб досягти цієї мети, слід використовувати низку інструментів (чи пак – вимог-опцій), а саме: аналізувати й оцінювати сферу каузальності, вибравувати з доказової бази безпідставні й нелогічні припущення, використовувати якомога повніший і максимально збалансований емпіричний, фактографічний і фактологічний масив, уникати непослідовності та суперечностей, виразно розрізняти знання та припущення [Радіонова 2005].

Також буде не зайвим узяти до уваги, що повністю критично мисляча особа відрізняється від двох інших поширених типів мислителів: «Перший з них має кілька інтелектуальних навичок і схильність до наївності, його легко збити з пантелику, ним легко маніпулювати, його просто контролювати. Другий тип має обмежені вміння, що допомагають переслідувати вузькі егоїстичні інтереси та ефективно маніпулювати наївними. Перший тип – некритичні мислителі, другий – егоїстичні критичні мислителі. Наша мета – це справжні критичні мислителі, що макси-

мально використовують власний розум для щирого, чесного розуміння та перевірки власних поглядів» [Белей 2021].

Відповідаючи на сторінках своєї книги на запитання, що є критичним мисленням і як навчити навичкам критичного мислення, Джонатан Хабер аналізує такі його компоненти, як структурованість та ієрархізація думок, адекватний лінгвістичний супровід мисленого й мовні навички, базові знання та інформаційну грамотність, а також загальна інтелектуальна організованість, світоглядна емпатія та аксіологічна відкритість [Haber 2020]. Ця ґрунтовна праця пропонує аргументовані поради щодо того, як зробити оволодіння критичним мисленням освітнім пріоритетом та практичною реальністю.

У резонансній книзі «Не заради прибутку: навіщо демократії гуманітарні науки» професор Чиказького університету Марта Нусбаум також привертає увагу до критичного мислення як інструментальної опції гуманітарних дисциплін [Nussbaum 2010]. Згідно з її концептуальним підходом, університети буквально зобов'язані культивувати дух критики. Потри стилістичні й навіть змістовні відмінності, що мають місце на рівні формулювання кожним університетом своєї місії, родове покликання й функціональне призначення університетів полягає у, скажімо так, «капіталізації критичного мислення» споживачів освітніх послуг. Якщо заклад вищої освіти з якихось причин неспроможний чи не бажає приділяти пріоритету критичного мислення належної уваги, це апіорі за-свідчує його невідповідність університетському статусу.

Упродовж двох попередніх десятиліть значного поширення набув концепт людського капіталу, який, передбачає пріоритетне інвестування в особистісне зростання. Для уникнення смислової плутанини термін «капітал» слід ототожнювати з активом; відтак людський капітал – це приблизно те ж саме, що раніше мало термінологічний ідентитет «всебічного розвиненої особистості», адже саме такий гармонійно збалансований розвиток закладає підмурівок надійного активу, який індивід і суспільство можуть конвертувати за різних обставин і в різній формі.

Що стосується віддачі від людського капіталу, то тут доводиться констатувати поліваріативність: «По-перше, вона може існувати у фінансовій формі (наприклад більш високі заробітки працівників з вищим рівнем освіти), по-друге, в ній можна виокремити споживчу та інвестиційну складові. Освіта матиме безпосередню споживчу цінність, якщо людина отримує користь або задоволення від самого процесу навчання. Інвестиційна ж цінність освіти визначається тими вигодами, які вона здатна приносити після завершення навчання» [Самчук 2015: 61]. Тут треба враховувати двоєдину зумовленість: з одного боку, парадигма людського капіталу базується на всебічному розвитку особистісних здібностей, на навичках і вміннях, які культивуються в університетах та

інших закладах вищої освіти; з іншого боку, роль вищої освіти в розвитку країни перманентно зростає під впливом визначальності людського капіталу в умовах глобалізації.

Підводячи підсумкову риску, треба зазначити, що контраверсійність розвитку вищої освіти зумовлена передовсім практичною втратою сучасним закладом вищої освіти статусу суб'єкта й суверена формування смислів розвитку не лише суспільства, а й себе самого. Попри деклароване розширення інституційної автономії, університети все більше перетворюються на слухняних об'єктів зовнішніх регламентацій. Такий стан речей є наслідком багатьох причин, проте основна з них – добровільне самоцензурування: університету і його кадровому потенціалу значно простіше, зручніше й комфортніше плисти за течією зовнішніх мегатрендів (навіть у разі очевидної тупиковості й згубності таких тенденцій), ніж ставати на хиткий ґрунт формулювання нових евристичних смислів, нагальних потреб, а також інституційної та індивідуальної відповідальності за попередній шлях у нікуди.

Саме такий стан речей і причинно-наслідкових зв'язків пояснює девальвацію лідерського реноме університету, його невідповідність лідерській претензійності; саме тут вкорінена зумовленість втрати університетом якісних ознак, завдяки яким він набув респектабельного статусу; саме з цим каузально пов'язаний феномен неспроможності динамічно генерувати дорогоцінний капітал критичного й системного мислення, а також інтелектуальної відповідальності й громадянської позиції.

Якщо для університету його позиціонування з моделлю нарощування людського капіталу не є порожнім звуком ритуального популізму, то треба нарешті вийти із зони комфорту й зробити кроки назустріч відновленню його фундаментальної місії і покликання – всебічному розвитку Особистості. Інакше, проснувшись одного ранку, ми зробимо шокуюче відкриття: всі негативно-фантастичні ознаки антиутопічного суспільства, змальовані Олдосом Хакслі в його «дивовижному новому світі», насправді вже є узвичаєною нормою нашої повсякденності. Враховуючи, що сьогодні постає ілюстрацією ледве не покрокового втілення інструкцій з реалізації антиутопій, дивуватися такій перспективі не варто.

Посилання:

Белей, Л. (2021). *Дух критичного мислення*. <http://uchoose.info/duh-krytychnogo-myslennya>

Вертегеймер, М. (1987). *Продуктивное мышление* / пер. с англ. Москва: Прогресс.

Гарматій, О. (2020). Критичне мислення як ключова компетенція медіа грамотності // *Збірник статей Восьмої міжнародної науково-методичної конференції «Критичне мислення в епоху токсичного контенту»*. Київ: Центр Вільної Преси, Академія української преси.

- Гиренок, Ф. И. (2010). *Удовольствие мыслить иначе*. Москва: Акад. проект; Фонд «Мир».
- Диксит, А. К., Нейлбафф, Б. Дж. (2017). *Теория игр. Искусство стратегического мышления в бизнесе и жизни* / пер. с англ. Н. Яцюк. Москва: Манн, Иванов и Фербер.
- Доснон, О. (1997). Развитие креативности: креативность и обучение. *Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы*. Москва: [б. и.].
- Кант, И. (2002). *Спор факультетов* / пер. с нем. Ц. Г. Арзаканяна, И. Д. Копцева, М. И. Левиной; Отв. ред. Л. А. Калининков. Калининград: Изд-во КГУ.
- Курбатов, С., Рогожа, М. (2020). Місія університету в західноєвропейській культурі (етичні та соціологічні аспекти). Частина II. *Філософія освіти* 26(1), 113–130. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-1-7>
- Радіонова, І. (2005). Теоретичні інтенції і практичний досвід критичної педагогіки. *Філософія освіти* 1, 74–86.
- Рыбаков И. (2021). Диплом не нужен! Как высшее образование отнимает деньги и успех? | Секрет миллиардера. <https://www.youtube.com/watch?v=P2tn2ru0Sus>
- Самчук, З. Ф. (2015). Причинно-наслідкові зв'язки світоглядної зрілості та якісної освіти. *Автономія та врядування у вищій освіті: збірник наукових праць* / за ред. З. Ф. Самчука, М. В. Гриценко. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.
- ТЕД на русском. (2021). *Почему большинство всегда ошибается и как мыслить оригинально* / #ТЕДсамари. <https://www.youtube.com/watch?v=UfW2CdUQInE>
- Фихте, И.-Г. (1998). Несколько лекций о назначении учёного / пер. с нем. под ред. В. Вандела. Минск: ООО «Попурри».
- Фрейре, П. (2003). *Формування критичної свідомості* / пер. з англ. О. Дем'янчук. Київ: Юніверс.
- Халперн, Д. (2000). *Психология критического мышления* / пер. с англ. Н. Мальгина и др. 4-е междунар. изд. Санкт-Петербург: Питер.
- Хофмайстер, Х. (2006). *Что значит мыслить философски?* / пер. с нем. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. университета.
- Шеллинг, Ф. В. Й. (2009). *Лекции о методе университетского образования* / пер. с нем., вступ. ст., примеч. Ивана Фокина. Санкт-Петербург: Издательский дом «Мир».
- Bauer, S. W. (2015). *The Well-Educated Mind: A Guide to the Classical Education You Never Had*. New York: W. W. Norton & Company.
- BEST university (2021). Best university ranking in the United States 2021 | qs university ranking comparison 2020~2021. <https://www.youtube.com/watch?v=82UeRsdECwc>
- Bite-sized Philosophy. (2017). Jordan Peterson – The Real Purpose of Universities. <https://www.youtube.com/watch?v=KG3n-TdZwAE>.
- Bok, D. (1990). *Universities and the Future of America*. Durham: Duke University Press Books.
- Bok, D. (2008). *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Bok, D. (2017). *The Struggle to Reform Our Colleges*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Celenza, C. (2020). *The Intellectual World of the Italian Renaissance*. New York: Cambridge University Press.
- Debord, G. (2002). *Society Of The Spectacle*. Detroit: Black & Red.

- Denison, E. F. (1985). *Trends in American Economic Growth, 1929–1982*. Washington DC: The Brookings Institution.
- Eagleton, E. (2015). The Slow Death of the University. *The Chronicle of Higher Education*. APRIL 6, 2015. <http://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991/>
- Evans, M. (2004). *Killing Thinking: The Death of the Universities*. Continuum International Publishing Group.
- Gross, R. (2002). *Socrates' Way: Seven Keys to Using Your Mind to the Utmost*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam; Reprint Edition.
- Haber, J. (2020). *Critical Thinking*. Cambridge: The MIT Press.
- Heifetz, R., & Linsky, M. (2017). *Leadership on the Line, With a New Preface: Staying Alive Through the Dangers of Change, 2*. Harvard Business Review Press.
- Hollins, P. (2018). *The Science of Self-Learning: How to Teach Yourself Anything, Learn More in Less Time, and Direct Your Own Education*. PH Learning Inc.
- Jasinski, J. (2001). Criticism in contemporary rhetorical studies. *Sourcebook on Rhetoric*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kellerman, B. (2012). *The End of Leadership*. New York: Harper Business.
- Lasch, C. (2018). *The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*. New York: W. W. Norton & Company; Reissue edition.
- Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2010). *Methods Matter : Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research*. New York: Oxford University Press.
- Northouse, P. G. (2020). *Introduction to Leadership: Concepts and Practice*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit : Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, NJ : Princeton University Press.
- Proceedings «Forum on Higher Education»*. (2008). Congress of the Black Sea Universities Network, April 2-5, Kyiv, 71–72.
- Riggio, R. (2018). *What's Wrong With Leadership?: Improving Leadership Research and Practice*. New York: Routledge.
- Ross, A. (1989). *No respect. Intellectuals and Popular Culture*. N. Y., London: Routledge.
- Seeskin, K. (1987). *Dialogue and Discovery: Study in Socratic Method*. Albany: State University of New York Press.
- TEDx talks. (2019). Do university rankings matter? | Hiroshi Ono | TEDxOtemachiED. <https://www.youtube.com/watch?v=Owghne9K1p4>
- Times Higher Education. (2018). THE World University Rankings: a quick guide to our methodology. https://www.youtube.com/watch?v=vcLqU49_Dd8
- THE connect. (2021). *How taking part in the THE World University Rankings helps universities around the world*. <https://www.youtube.com/watch?v=QsrX88D0G74>
- Top Videos. (2020). Top 10 Best Universities in the World 2020 | Top University in the world https://www.youtube.com/watch?v=BUQA_eJlKVE
- Trepanier, L. (2017). *The Socratic Method Today: Student-Centered and Transformative Teaching in Political Science*. New York: Routledge.
- University Filmworks – Dr. Steven A. Martin. (2016). *What Makes A University Great?* <https://www.youtube.com/watch?v=2WZv4fZOnkl>.
- Vert Dider. (2017). *Ноам Хомский – Образование: кому и зачем?* <https://www.youtube.com/watch?v=oj9VqXtg1cg>.

References:

- Bauer, S. W. (2015). *The Well-Educated Mind: A Guide to the Classical Education You Never Had*. New York: W. W. Norton & Company.
- Beley, L. (2021). *The spirit of critical thinking*. [In Ukrainian]. <http://uchoose.info/duh-krytychnogo-myslennya>
- BEST university (2021). *Best university ranking in the United States 2021 | qs university ranking comparison 2020~2021*. <https://www.youtube.com/watch?v=82UeRsdECwc>.
- Bite-sized Philosophy. (2017). Jordan Peterson – The Real Purpose of Universities. <https://www.youtube.com/watch?v=KG3n-TdZwAE>
- Bok, D. (1990). *Universities and the Future of America*. Durham: Duke University Press Books.
- Bok, D. (2008). *Our Underachieving Colleges: A Candid Look at How Much Students Learn and Why They Should Be Learning More*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Bok, D. (2017). *The Struggle to Reform Our Colleges*. Princeton University Press.
- Celenza, C. (2020). *The Intellectual World of the Italian Renaissance*. New York: Cambridge University Press.
- Debord, G. (2002). *Society Of The Spectacle*. Detroit: Black & Red.
- Denison, E. F. (1985). *Trends in American Economic Growth, 1929–1982*. Washington DC: The Brookings Institution.
- Dixit, A. K., & Nalebuff, B. J. (2017). *Game theory. The art of strategic thinking in business and life / trans. from English by N. Iatsuk*. [In Russian]. Moscow: Mann, Ivanov and Ferber.
- Dosnon, O. (1997). Development of creativity: creativity and learning. [In Russian]. *Cognitive learning: current state and prospects*. Moscow: [w. a p.].
- Eagleton, E. (2015). The Slow Death of the University. *The Chronicle of Higher Education*. APRIL 6, 2015. <http://www.chronicle.com/article/The-Slow-Death-of-the/228991/>.
- Evans, M. (2004). *Killing Thinking: The Death of the Universities*. Continuum International Publishing Group.
- Fichte, I.-G. (1998). *Several lectures on the appointment of a scientist / trans. from German by V. Vandek*. [in Russian]. Minsk : LLC «Potpourri».
- Freire, P. (2003). *Formation of critical consciousness / trans. from English by O. Demyanchuk*. [In Ukrainian]. Kyiv: Universe.
- Girenok, F. I. (2010). *Pleasure to think differently*. [in Russian]. Moscow: Acad. project; Peace Foundation.
- Gross, R. (2002). *Socrates' Way: Seven Keys to Using Your Mind to the Utmost*. New York: Jeremy P. Tarcher/Putnam; Reprint Edition.
- Haber, J. (2020). *Critical Thinking*. Cambridge: The MIT Press.
- Halpern, D. (2000). *Psychology of critical thinking / trans. from English by N. Malgina and others*. 4 th Intern. ed. [in Russian]. Saint-Petersburg: Piter.
- Harmatiy, O. (2020). Critical thinking as a key competence of media literacy. [In Ukrainian]. *Proceedings of the Eighth International Scientific and Methodological Conference "Critical Thinking in the Age of Toxic Content"*. Kyiv: Free Press Center, Academy of the Ukrainian Press.
- Heifetz, R., & Linsky, M. (2017). *Leadership on the Line, With a New Preface : Staying Alive Through the Dangers of Change, 2*. Harvard Business Review Press.

- Hofmeister, X. (2006). *What does it mean to think philosophically?* / trans. from German. [in Russian]. Saint-Petersburg: Publishing house of St. Petersburg university.
- Hollins, P. (2018). *The Science of Self-Learning: How to Teach Yourself Anything, Learn More in Less Time, and Direct Your Own Education*. PH Learning Inc.
- Jasinski, J. (2001). Criticism in contemporary rhetorical studies. *Sourcebook on Rhetoric*. Thousand Oaks: SAGE.
- Kant, I. (2002). *Faculty dispute* / trans. from German by T. G. Arzakanyan, I. D. Koptsev, M. I. Levina; Resp. ed. L. A. Kalinnik. [in Russian]. Kaliningrad: KSU Publishing House.
- Kellerman, B. (2012). *The End of Leadership*. New York: Harper Business.
- Kurbatov, S., & Rogozha, M. (2020). The mission of the university in Western European culture (ethical and sociological aspects). Part II. [In Ukrainian]. *Philosophy of Education* 26(1), 113–130. <https://doi.org/10.31874/2309-1606-2020-26-1-7>
- Lasch, C. (2018). *The Culture of Narcissism: American Life in An Age of Diminishing Expectations*. W. W. Norton & Company ; Reissue edition.
- Murnane, R. J., & Willett, J. B. (2010). *Methods Matter: Improving Causal Inference in Educational and Social Science Research*. New York: Oxford University Press.
- Northouse, P. G. (2020). *Introduction to Leadership: Concepts and Practice*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit : Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Proceedings «Forum on Higher Education»*. (2008). Congress of the Black Sea Universities Network, April 2-5, Kyiv, 71–72.
- Radionova, I. (2005). Theoretical intentions and practical experience of critical pedagogy. [In Ukrainian]. *Philosophy of education* 1, 74–86.
- Riggio, R. (2018). *What's Wrong With Leadership?: Improving Leadership Research and Practice*. New York: Routledge.
- Ross, A. (1989). *No respect. Intellectuals and Popular Culture*. New York, London: Routledge.
- Rybakov, I. (2021). *No diploma needed! How does higher education take away money and success?* | The billionaire's secret. [In Russian]. <https://www.youtube.com/watch?v=P2tn2ru0Sus>.
- Samchuk, Z. F. (2015). Causal links between worldview maturity and quality education. [In Ukrainian]. Samchuk, Z. F., Gritsenko, M. V. (Ed.). *Autonomy and governance in higher education: a collection of scientific papers*. Kyiv: Institute of Higher Education NAPS of Ukraine.
- Schelling, F. W. Y. (2009). *Lectures on the method of university education* / trans. from Italian by I. Fokin. [In Russian]. Saint-Petersburg: Publishing house «Mir».
- Seeskin, K. (1987). *Dialogue and Discovery: Study in Socratic Method*. Albany: State University of New York Press.
- TED on Russian. (2021). *Why the majority is always wrong and how to think in an original way* / #TEDсаммари. <https://www.youtube.com/watch?v=UfW2CdUQInE>. (accessed 10.05.2021). [in Russian].
- TEDx talks. (2019). *Do university rankings matter?* | Hiroshi Ono | TEDxOtemachiED. <https://www.youtube.com/watch?v=Owghne9K1p4>.
- Times Higher Education. (2018). *THE World University Rankings: a quick guide to our methodology*. https://www.youtube.com/watch?v=vcLqU49_Dd8

- THE connect. (2021). *How taking part in the THE World University Rankings helps universities around the world*. <https://www.youtube.com/watch?v=QsrX88D0G74>
- Top Videos. (2020). *Top 10 Best Universities in the World 2020 | Top University in the world* https://www.youtube.com/watch?v=BUQA_eJlKVE
- Trepanier, L. (2017). *The Socratic Method Today: Student-Centered and Transformative Teaching in Political Science*. New York: Routledge.
- University Filmworks – Dr. Steven A. Martin. (2016). *What Makes A University Great?* <https://www.youtube.com/watch?v=2WZv4fZOnkI>
- Vert Dider. (2017). *Noam Chomsky – Education: to whom and why?* [in Russian]. <https://www.youtube.com/watch?v=oj9VqXtg1cg>
- Wertheimer, M. (1987). *Productive thinking / trans. from English*. [in Russian]. Moscow: Progress.

Vasyl Levkulych. Higher education in the mirror of challenges and modern alternatives

The growing role of education in society has actually begun since the division of labor and continues to this day. The highest GDP growth rates in the second half of the twentieth century were due to the development and impact of higher education. Nevertheless, there are growing concerns in the expert community about the controversial development of education in general and the higher education segment in particular; saying that the modern higher education institution has almost lost its influence on the formation of not only society but itself, and the higher education institution itself is transformed into obedient object of external regulations. This feature contains not so much advantages as disadvantages, as «harmonious interaction» with the megatrends of today is achieved through the loss of precious capital of critical and systematic thinking, as well as intellectual responsibility and civic position. This factor forms a grand conceptual and praxeological problem, the interpretation of which naturally claims the status of scientific novelty. The phenomenon of the university is analyzed through the prism of its historical dynamics and role. Particular attention is paid to the qualitative characteristics and virtues due to which the university has acquired a respectable status, hoping to maintain these positions in the future. The leadership reputation of a modern university is reflected: what is the basis for the leadership of the university, what is necessary and sufficient for the leadership status quo, which features of leadership are meaningful, and which are purely formal, stereotypical and inadequate. The university is understood as a model for building human capital: whether and to what extent modern universities meet these requirements and what stands in the way of optimizing the current status quo.

Key words: *higher education as an element of society, development controversies, leadership pretensions, mission and operational status of a modern university, university as a model for building human capital.*

Василь Левкулич, доктор філософських наук, доцент, завідувач кафедри філософії Ужгородського національного університету (Україна).

<https://orcid.org/0000-0001-9534-8971>

E-mail: levkulych@ukr.net

Vasyl Levkulych, Doctor of Sciences in Philosophy, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy, Uzhgorod National University (Ukraine).

<https://orcid.org/0000-0001-9534-8971>

E-mail: levkulych@ukr.net